

TELUQ
L'Université à distance de l'UQAM

**Activités pilotes pour un programme d'enseignement de l'anglais L2 en
FAD en France pour de futurs ingénieurs**

**Mémoire présenté
comme exigence partielle
de la Maîtrise en Formation à Distance**

**Par
Michel Legault**

Juillet 2007



<http://r-libre.teluq.ca/619/>

Table des matières

Résumé	iv
1. Problématique	6
1.1 L'Université de Technologie de Troyes	6
1.2 Les problèmes liés à l'apprentissage de l'anglais à l'UTT	13
1.3 Les pistes de solutions	15
1.4 Hypothèses et objectifs	19
2 Cadre théorique	21
2.1 L'apprentissage d'une L2 d'un point de vue cognitif	22
2.2 L'apprentissage d'une L2 d'un point de vue socioculturel	28
2.3 La motivation	36
2.4 Le développement des activités d'apprentissage	45
2.5 Implications pour notre recherche	57
3. Etat de la question	59
3.1 Les CMCs	59
3.2 Les échanges entre apprenants et locuteurs natifs de la L2	66
3.3 Les productions orales à distance	69
3.4 L'audioconférence	70
3.5 Implications pour notre recherche	71
4. Méthodologie	73
4.1 L'étude pilote	73
4.2 L'expérimentation	74
4.3 Le matériel et les outils	79
4.4 Les contacts entre les apprenants et les chercheurs	81
4.5 Les activités d'apprentissage	81
5. Résultats et discussion	84
5.1. Participants et travail réalisé	84
5.2. Le groupe témoin	92
5.3 Résultats	93
5.4 Implications des résultats pour l'UTT	104
6. Conclusion	106
6.1 Résumé des résultats	106
6.2 Limites	107
6.3 Applications et retombées pédagogiques	108
6.4 Pistes pour l'avenir	109

Références	110
-------------------	------------

Annexes	120
----------------	------------

Résumé

À l'Université de Technologie de Troyes, 40% des futurs ingénieurs peinent à graduer, faute de compétence suffisante en anglais, et leur production orale ressort comme la principale faiblesse. Le but de ce projet était de développer des activités d'apprentissage de l'anglais L2 en FAD, qui seraient plus efficaces, plus motivantes et plus rentables que l'enseignement en classe. Pour ce faire, on a expérimenté un concept de pairage à distance entre francophones et anglophones, où les participants discutent via MSN Messenger. Des étudiants francophones de l'UTT (N = 26) et un groupe témoin (N = 43) ont au préalable fait un test de compétence standardisé en anglais L2, et rempli un questionnaire de motivation face à l'apprentissage de cette langue. Suite aux 17 semaines du projet, les participants restants (N = 10) et des témoins restants (N = 32) ont à nouveau répondu au questionnaire sur la motivation, et tenté l'examen externe (pour 9 participants et 37 témoins). Les participants ont aussi fait des entretiens de sortie pour l'analyse des données. En ce qui concerne l'impact des activités sur l'écrit, malgré une probable absence de différence significative due à la taille des groupes, nos participants semblent avoir démarré à un niveau plus faible que les témoins, alors qu'ils ont terminé au même niveau à l'examen externe. Un impact significatif des activités sur l'oral n'est toutefois pas ressorti pour l'ensemble de nos participants, faute de pratique suffisante de l'oral en cours de projet, mais il fut marqué chez la seule personne ayant vraiment fait beaucoup d'oral comme prévu. Enfin, l'impact des activités sur la motivation semble être le plus marquant: tous nos participants sauf un sont ressortis plus motivés face à l'anglais et sa pertinence, alors que chez les témoins, la motivation a stagné ou régressé pour plus de la moitié d'entre eux.

1. Problématique

1.1 L'Université de Technologie de Troyes

L'Université de Technologie de Troyes (UTT) est un établissement d'enseignement supérieur qui a pour vocation première de former des ingénieurs dans un système classique d'enseignement en face-à-face. Elle est relativement jeune car elle a été créée le 14 septembre 1994 et ses locaux actuels ont été inaugurés le 22 septembre 1997. Elle fait partie du réseau des Universités de Technologie avec l'Université de Technologie de Compiègne (UTC) et l'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM). Elle peut donc s'appuyer sur la renommée de ces deux autres universités françaises, et plus particulièrement l'UTC, qui possède une excellente réputation et une longue tradition.

L'UTT propose aujourd'hui des programmes de formation de premier et second cycle universitaire conduisant à des diplômes en ingénierie dans quatre spécialisations différentes : les systèmes d'informations, les systèmes industriels, les systèmes mécaniques, et technologie et économie des matériaux. Elle propose également un programme de maîtrise dans neuf spécialités, et possède son école doctorale. Elle compte plus de 2200 étudiants encadrés par 133 enseignants-chercheurs permanents. Plus de 140 autres personnes sont affectées à des tâches administratives et techniques. On peut ajouter à ces chiffres 21,6 millions d'euros de budget, six équipes de recherche, 56 contrats de transfert de technologie, 95 accords internationaux, 3000 entreprises partenaires et 40 associations étudiantes.

1.1.1 Le développement de la formation à distance à l'UTT

Etant donné son jeune âge, il est facile de comprendre que le service de formation à distance de l'UTT, qui n'est pas sa vocation première, ne soit pas encore complètement opérationnel.

En 1999, le comité de direction de l'UTT a commencé à prendre des mesures en vue d'une offre de formation à distance (FAD). Cette décision semble sensée car comme le souligne Paquette-Frenette (1995) : « Les établissements ont beaucoup à gagner s'ils offrent des cours à distance » (p.26). Paquette-Frenette explique notamment l'aspect financier où les coûts sont partagés entre différentes unités de l'établissement d'enseignement et le fait que :

le personnel académique profite du développement professionnel à l'intérieur du processus de développement de cours, et la formation à distance soulève

des questions au sujet du processus d'enseignement-apprentissage que ne se posent pas suffisamment les universités. (p.26)

Pour arriver à ses fins, et suivant le principe que les Nouvelles Technologies Educatives (NTE) permettent « des gains de temps, des formations mieux ciblées, des investissements personnels stimulés et la personnalisation des rythmes [...] » (CIP, 2003), l'UTT s'est dotée d'un Centre d'Innovation Pédagogique (CIP) dont la mission première est de conseiller et d'accompagner les étudiants et les enseignants dans le développement et l'usage des NTE.

C'est dans cette optique que le CIP a développé TEMIS qui est la plate-forme de présentation et d'accueil de tous les services que le CIP offre. TEMIS est le portail pédagogique de l'UTT. Il donne accès, entre autres services, à la FAD via WebCT, ainsi qu'à d'autres fonctionnalités essentielles et complémentaires à la FAD.

1.1.2 Le Centre d'Innovation Pédagogique

Le CIP c'est d'abord trois spécialistes du design de matériel pédagogique dont l'une des missions principales est la définition des politiques de FAD pour l'UTT.

Le CIP a recours à différentes méthodes pour animer la conception et la réalisation des nouveaux dispositifs pédagogiques dont ceux affectés à la FAD : OASIF (Outil d'Aide à la Scénarisation pour l'Ingénierie de Formation), SCENARI (Système de Conception d'Enseignements Numériques, Adaptables, Réutilisables et Interactifs) et GPROMEDIA (Gestion de PROjet multiMEDIA). Il propose également aux enseignants de nombreux logiciels (Dreamweaver, Photoshop, etc...) permettant le développement de supports pédagogiques multimédia. Il propose également, via le logiciel Quick Place, un outil de travail collaboratif pour créer des *eCommunautés*. Cet outil permet de gérer toutes les ressources liées à un projet : des espaces de travail, des fichiers, des dossiers, une messagerie, des forums, des agendas, des informations sur les nouveautés et des moteurs de recherche.

Le CIP propose enfin l'accès à un outil collectif de gestion de contenus qui permet à une personne ou à une communauté de rédacteurs, de publier, d'archiver et de retrouver facilement ses articles en ligne. Le CIP parle ici d'un *weblog*.

Pour l'aspect diffusion de l'information, mis à part l'Internet qui constitue l'outil privilégié en FAD à l'UTT, les intervenants ont également accès à un système de vidéoconférence, au téléphone et au courrier électronique.

Pour faciliter cette démarche globale qui consiste essentiellement pour les concepteurs de cours à s'approprier de nouveaux outils de travail, le CIP propose et gère des auto-formations en ligne ou dans ses propres locaux à l'UTT.

1.1.3 WebCT

La FAD à l'UTT repose essentiellement sur le support internet. On parle ici de e-learning. Pour son déploiement, le CIP a choisi la plateforme WebCT.

WebCT a été initialement développé en 1997 par le département d'informatique de l'Université de Colombie-Britannique. Ce choix s'est opéré en fonction de plusieurs critères dont la renommée de WebCT et son rapport qualité/prix. WebCT est un système de production et d'organisation de contenus de cours, un logiciel de travail en groupe qui permet de communiquer, d'échanger des données ou de présenter les résultats d'un travail commun, et enfin, constitue un instrument de gestion de cours.

Le recours à WebCT est une façon d'uniformiser le contenu des cours en leur donnant des fonctionnalités communes, soit des fonctionnalités touchant à la communication, au travail collaboratif, à des outils pédagogiques, à des documents de formation et à l'évaluation (Charlec, 2003a).

WebCT est complété à l'UTT par d'autres outils nécessaires au développement de projets spécifiques dont un logiciel libre de campus virtuel et un système de gestion de portail, également sous accès libre.

On peut donc considérer que toutes les conditions technologiques sont réunies pour permettre à l'UTT de développer son offre de cours à distance.

L'UTT a offert ses premiers cours à distance en septembre 2002. Cependant, pour l'instant, seuls des étudiants réguliers sur campus ont eu recours à ce système.

1.1.4 Les acteurs de la FAD

Le CIP identifie au moins cinq types d'acteurs qui ont un rôle à jouer dans le processus de la FAD. Il y a d'abord l'administrateur qui est chargé de matérialiser les cours sur la plate-forme, inscrire les utilisateurs dans la base de données et donner les droits d'accès au cours. Vient ensuite l'assistant technique qui intervient conjointement avec l'administrateur pour gérer les comptes utilisateurs, les

mots de passe et les inscriptions. Il y a forcément l'enseignant qui gère la diffusion des contenus et l'animation des activités pédagogiques. Pour le seconder, on retrouve l'auxiliaire d'enseignement ou le tuteur. Enfin, on a évidemment l'étudiant (Charlec, 2003b).

1.1.5 Organisation de la FAD

Dans l'immédiat, on ne peut pas vraiment identifier à l'UTT un service dont l'unique raison d'être soit la formation à distance. De ce fait, toutes les fonctions pédagogiques et non pédagogiques sont assurées par les services concernés existants de l'UTT. « Par fonctions pédagogiques, on entend habituellement tout ce qui est lié à l'activité d'enseignement, [...]. Par fonctions non pédagogiques on désigne le côté opérationnel et administratif des cours [...] » (Paquette-Frenette, 1995, p.6).

1.1.5.1 Les fonctions pédagogiques

On parle ici plus précisément de « choix de cours, le contenu, l'approche pédagogique, la méthode d'enseignement et l'encadrement intellectuel et émotif de l'apprenant » (Paquette-Frenette, 1995, p.6). Aucune directive ou orientation n'a été donnée à ce jour par la direction de l'établissement pour encourager les enseignants à proposer des enseignements en-ligne. En fait, la politique adoptée est très souple en ce moment car les enseignants ont la possibilité de mettre leurs cours en ligne selon leur bon vouloir et pourraient même, s'ils suivaient cette voie à l'extrême, n'avoir recours qu'à ce mode de fonctionnement et ce, même avec les étudiants fréquentant l'UTT physiquement. Cette souplesse semble s'expliquer par une volonté de la haute direction de ne pas freiner les élans potentiels et surtout de se placer en situation d'observation.

Dans la pratique, les enseignants qui ont recours à WebCT s'en servent surtout pour diffuser une partie de leurs cours, soit essentiellement des exercices pratiques.

Pour assister les enseignants qui le souhaitent, le CIP possède les compétences et, comme on vient de le voir, les ressources nécessaires, pour établir « un diagnostic de leurs supports de cours et des ressources pédagogiques associées, afin de les aider à évaluer leurs attentes et leurs besoins ainsi que la charge de conception d'un nouveau support de formation adapté au multimédia » (CIP, 2003).

Concernant la pédagogie, voici ici un extrait de commentaires formulés par le directeur du CIP, M. Eddie Soulier, sur sa conception de l'approche pédagogique en FAD :

[...] je suis sensible à des modèles pédagogiques dit "socio-constructivistes" (plutôt qu'aux approches transmissives issues du behaviorisme) qui reposent sur les théories suivantes :

- constructivisme (Bruner, Piaget ...), qui met l'accent sur les activités de construction de connaissances par l'apprenant (plutôt que par les cours) ;
- approches socio-culturelles (Vygotsky) qui mettent en avant le rôle des interactions et de la culture dans l'apprentissage (plutôt que la dimension individuelle),
- approches de la cognition distribuée et de l'action située (Lave&Wenger ...), qui mettent l'accent sur l'importance des activités "réelles" et ordinaires dans l'apprentissage (plutôt que de séparer formation et vie).

En résumé, "mon" modèle d'apprentissage pose qu'on apprend mieux si :

- on interagit avec les autres ;
- on construit de toute façon sa propre connaissance ;
- on interagit avec des situations qui sont des opportunités d'apprentissage.

A partir de là, la technologie joue les rôles suivants :

- fournir un accès à des sources d'information riches (plutôt que strictement limitées à l'atteinte des objectifs de connaissances déterminés unilatéralement par l'enseignant et/ou l'équipe pédagogique) ;
- fournir des outils de communications pour créer des communautés de pratique/ou d'apprentissage, et encourager les interactions fructueuses avec des contenus ;
- fournir des tâches d'apprentissage, comme par exemple des mini-projets (pédagogie par projets), qui sont aussi importants que des contenus de cours ;
- amplifier les activités métacognitives de planification, capitalisation de ses propres savoirs, etc.

Par rapport aux pédagogies instructionnistes (qui favorisent les Learning Management System pour le e-learning), les pédagogies socio-constructivistes "obligent" à intégrer et détourner un peu les outils qui sont de fait très variés (E. Soulier, communication personnelle, le 15 mai 2003).

Les méthodes d'enseignement privilégiées et les activités d'encadrement devraient donc en principe être influencées par cette vision théorique de la pédagogie.

1.1.5.2 Les fonctions non pédagogiques

On parle ici du :

côté opérationnel et administratif des cours, c'est-à-dire la gestion logistique, la production de matériel didactique s'il y a lieu, les services de soutien, la diffusion des cours, l'envoi de matériel et la gestion financière et administrative des étudiants et des personnes-ressources (Paquette-Frenette, 1995, p.6).

Le CIP prend en charge tous les aspects concernant la gestion logistique, la production de matériel didactique, les services de soutien et la diffusion des cours. La gestion financière et administrative des étudiants est assurée par la Direction des études et les personnes-ressource sont bien entendu gérées par les ressources humaines et les départements d'enseignements où elles sont affectées.

1.1.6 L'offre de FAD

Très peu d'enseignants profitent des opportunités offertes par la FAD et ce pour diverses raisons. Il y a donc aujourd'hui seulement 54 cours disponibles à distance sur l'ensemble des cours offerts au premier, deuxième et troisième cycle à l'UTT, soit près de 340 cours.

Le CIP propose timidement le recours à des *e-packs* pour accroître rapidement le développement de l'offre de cours à distance. Les *e-packs* sont des solutions clé-en-main de cours en ligne produites par des éditeurs spécialisés. Il semblerait cependant que les enseignants français ne sont pas très réceptifs à ce genre de méthode.

Je n'ai pas mené d'enquête officielle pour connaître les raisons qui expliquent ce peu d'intérêt pour le passage à la FAD, et à ma connaissance aucune enquête de ce type n'a été entreprise à l'UTT. Mais en discutant avec certains collègues de mon département et les membres du CIP, il semble que l'on pourrait classer les enseignants en deux grandes catégories à ce sujet : ceux qui montrent de l'intérêt pour la FAD et ceux qui ne veulent pas considérer cette option.

Pour ce qui est des enseignants de la première catégorie, i.e. ceux qui sont intéressés, on peut les subdiviser en trois sous-catégories : ceux qui ont franchi le pas et qui proposent de la formation en ligne ; ceux qui tâtent le terrain, qui s'y intéressent de près en posant des questions et qui vont vraisemblablement faire un choix raisonné, basé sur leur démarche ; et enfin ceux qui ne font pas de démarche même si cette voie les intéresse.

Pour les autres, on peut distinguer deux groupes d'enseignants : ceux qui ne s'y intéressent pas en connaissance de cause et ceux qui ne veulent pas s'y intéresser par crainte. Les craintes de ces derniers sont probablement partagées par les enseignants qui font preuve d'inertie malgré un certain intérêt. Cette inertie, dans les deux cas, est probablement fondée sur une même conception des implications d'un tel choix, soit une surcharge de travail, et l'obligation de s'investir pour maîtriser de nouveaux outils et une nouvelle forme d'enseignement. Cette conception est probablement justifiée mais, comme le souligne le directeur du CIP : « Le ticket d'entrée à payer n'est pas donné, il va demander temps et énergie. Mais je pense qu'il faut le voir comme un investissement de départ qui permettra à long terme à l'enseignant de profiter d'une souplesse et d'un gain de temps appréciables » (E.Soulier, communication personnelle, 15 mai 2003).

En plus des auto-formations pour les enseignants dont il a été question plus tôt, le CIP a développé un cours offert aux étudiants réguliers dont l'objectif est de mettre en ligne un cours existant à l'UTT avec, bien entendu, l'autorisation et le concours de l'enseignant concerné. Cette stratégie adoptée par

le CIP a pour objectif principal d'encourager les enseignants réticents et s'assurer que la transformation des cours au format en ligne se fasse sans douleur. Pour beaucoup d'enseignants, ce passage implique une première étape de formatage de leur matériel didactique qui n'est pas toujours organisé et dont certaines parties ne sont sur aucun support physique. Pour tenter de les convaincre de se plier à ce premier exercice, on joue un peu sur les sentiments en expliquant aux enseignants qu'il serait dommage de ne pas garder une trace du savoir et de l'expérience qu'ils ont emmagasinés au fil des ans.

On voit donc bien ici qu'on est encore en phase de démarrage puisque la tâche du CIP est essentiellement de " vendre " le concept de la FAD aux enseignants de l'UTT. Cette situation implique que le modèle de développement de la FAD à l'UTT est une variante du modèle bimodal australien où les enseignants interviennent sur campus et à distance.

1.1.7 L'enseignement de l'anglais à l'UTT

Il faut tout d'abord rappeler que l'enseignement de l'anglais ne vise pas à former des spécialistes de ce domaine de compétence, mais bien des ingénieurs. L'enseignement de l'anglais se fait uniquement de façon traditionnelle, i.e. en mode présentiel, et est basé sur des manuels de cours produits par des éditeurs reconnus¹. L'objectif de cet enseignement est de se plier aux exigences des directives européennes. Ces dernières obligent les écoles d'ingénieurs françaises à inclure dans les conditions d'obtention de diplôme, un niveau minimum en langues étrangères pour permettre à leurs diplômés d'évoluer plus aisément dans le nouveau contexte économique européen. L'UTT a fait le choix de privilégier l'anglais comme première langue étrangère. Ainsi, même si un étudiant maîtrise une langue étrangère autre que l'anglais, il devra tout de même atteindre un certain niveau en anglais.

1.1.8 Le niveau B2²

Le règlement des études de l'UTT stipule que « Le diplôme d'ingénieur ne peut être attribué qu'aux étudiants ayant obtenu le niveau B2 (cadre européen de référence) à un test ou examen externe de langue : BULATS (écrit et oral) ou examen équivalent » (L'UTTien, 2005, p. 49). Ces exigences impliquent donc que l'étudiant doive réussir un test en anglais administré par un organisme externe et indépendant. Ce test doit donner des informations concernant les compétences en compréhension et en production aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

¹ Pour une liste des manuels de cours utilisés au cours du semestre d'automne 2005, voir l'annexe 1

² Pour une définition du niveau B2 telle que proposée par le Conseil de L'Europe (<http://www.coe.int>), voir http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf, p.232-244

Les trois UTs ne sont cependant pas en harmonie sur ce point, l'UTT ayant des exigences plus élevées que ses consœurs concernant le niveau d'anglais minimum requis. Cette disparité au niveau des exigences s'explique par le jeune âge de l'UTT. En effet, la Commission Française des Titres, organisme gouvernemental qui reconnaît la capacité d'un établissement à délivrer des diplômes et qui veille à la mise en conformité des exigences des diplômes avec les directives européennes, a beaucoup plus de mal à s'imposer auprès des universités ayant une longue tradition et une grande réputation.

Cette exigence concernant le niveau d'anglais a fait en sorte que l'UTT a développé rapidement son offre de cours d'anglais L2. Après leur admission à l'UTT, les étudiants sont testés pour être positionnés sur l'un ou l'autre des quatre niveaux de préparation à l'un des examens reconnus (BULATS, FCE, TOEIC, TOEFL, IELTS). Il arrive -rarement- que certains étudiants possèdent déjà une attestation reconnaissant le niveau B2 ou que leur niveau d'entrée leur permette de passer directement un test. Dans ces deux derniers cas, l'apprentissage de l'anglais devient facultatif et s'ils souhaitent malgré tout poursuivre l'étude de l'anglais, ils peuvent s'inscrire à des cours de niveau supérieur dont les objectifs sont autres que la préparation du niveau B2.

Cependant, pour les autres étudiants, il arrive souvent que l'atteinte du niveau B2 s'avère être une tâche très complexe que l'offre de cours actuelle ne permet pas de surmonter pour diverses raisons.

1.2 Les problèmes liés à l'apprentissage de l'anglais à l'UTT

La formation traditionnelle en face-à-face qui est proposée à l'UTT pour l'apprentissage de l'anglais ne permet donc pas à tous les candidats d'atteindre le niveau requis avant la fin de leur formation d'ingénieur, soit cinq ans. Depuis mon arrivée à l'UTT, année après année, je ne peux que faire le même constat : le taux trop élevé d'échec de nos étudiants. Les chiffres et la situation générale de l'UTT sont, à ce sujet, assez éloquentes.

1.2.1 Problèmes de temps et d'organisation des groupes

Il arrive fréquemment que les étudiants arrivent à l'UTT avec un niveau d'anglais tellement faible que l'offre de cours et le cheminement proposé ne leur permettent pas de progresser assez rapidement pour atteindre le niveau requis avant la fin de leur formation d'ingénieur.

De plus, sachant que tous les étudiants sont concernés par l'anglais et que, pour favoriser la quantité des échanges entre les étudiants et l'enseignant, les groupes d'anglais sont limités à 16 étudiants, il est pratiquement impossible de créer suffisamment de groupes pour répondre à la demande. Les étudiants sont souvent confrontés à des situations où ils doivent choisir entre laisser l'anglais de côté pour un

semestre, ou bien ne pas pouvoir suivre un cours de science qui les intéresse et qui peut même s'avérer obligatoire pour compléter leur scolarité.

1.2.2 Le taux d'échec

Enfin il apparaît, pour un nombre important d'étudiants, que malgré un niveau de départ en principe suffisamment élevé et des emplois du temps compatibles avec leurs souhaits, la progression ne suit pas le rythme attendu. Le taux global d'échec pour l'ensemble des cours d'anglais au semestre de printemps de 2006 a dépassé les 40% (40.7%). Pire encore, le pourcentage d'échec à l'examen externe pour les cinq dernières années dépasse globalement les 40% (41.3%). Certains candidats au diplôme d'ingénieur doivent donc repasser (et repayer) cet examen jusqu'à six fois avant de le réussir. D'autres, environ 10%, doivent prolonger leur cursus et poursuivre leur apprentissage de l'anglais sur des périodes variant de six mois à plus de deux années après la fin de leurs études d'ingénieur pour enfin atteindre le niveau requis en anglais. Et plus grave encore, certains n'y arrivent simplement pas et ne peuvent compléter leurs études d'ingénieur à l'UTT « uniquement à cause » de l'anglais. Entre juin 2001 et juin 2006, cette difficulté à réussir le test externe d'anglais a eu pour effet de priver la France de plus de 350 ingénieurs.

1.2.3 La motivation pour l'anglais à l'UTT

Même si aucune étude n'a officiellement été menée jusqu'à maintenant sur ce sujet, il semble que les enseignements d'anglais ne jouissent pas d'une popularité extrême comme le démontre le taux d'absentéisme élevé à ces cours. Est-ce à dire que les cours sont ennuyants ou inadaptés, ou bien que les apprenants ne comprennent pas l'importance de la langue anglaise pour un futur ingénieur ? Peut-être un peu des deux.

Les situations d'apprentissage proposées par les manuels de cours traditionnels impliquent toujours des situations fictives ou hypothétiques, et souvent très éloignées de la réalité de l'apprenant. Elles font souvent appel, par exemple, à l'expérience professionnelle.

Comme il a été expliqué plus haut, les étudiants de l'UTT sont des non-spécialistes du domaine de l'anglais qui étudient cette langue par obligation et qui, pour la majorité, ne s'en sont jamais soucié avant d'arriver à l'UTT. Ces "résistants" à l'apprentissage de l'anglais sont ainsi souvent démotivés, voire découragés face à l'ampleur de la tâche.

Le fait de limiter les effectifs à 16 étudiants par groupe de langue n'est pas suffisant pour compenser le peu d'occasions de pratique dont peut jouir l'étudiant de l'UTT en dehors des heures de cours. En

effet, l'étudiant français moyen trouve extrêmement peu de références à la langue anglaise dans la vie courante, notamment pour les aspects concernant la partie orale. Il a très peu d'occasions de rencontrer des locuteurs natifs ou d'expérimenter directement la langue.

Lorsque l'offre de cours de l'UTT ne permet pas à un étudiant motivé de cheminer assez rapidement, il peut tenter d'accélérer son processus d'apprentissage en se préparant seul grâce à du travail en autonomie. Il peut utiliser du matériel qu'il trouvera à la bibliothèque de l'UTT comme des logiciels spécialisés ou des manuels d'apprentissage de l'anglais pour lire, faire des exercices de grammaire et d'écoute. Cependant, il peut difficilement progresser en production écrite et orale à moins de s'offrir des cours particulier ou de s'exiler dans un pays anglophone pour une période d'au moins quelques mois.

Or ces options ne sont évidemment pas très attrayantes pour des raisons financières, mais également car elles impliquent un prolongement des études.

Il faut donc proposer de nouvelles alternatives qui tiennent compte :

- du peu d'intérêt qu'ont les étudiants pour l'apprentissage de la langue anglaise ;
- du peu de temps dont ils disposent pour atteindre le niveau d'anglais requis ;
- du peu de temps dont disposent les enseignants pour les encadrer.

1.3 Les pistes de solutions

Pour tenter d'améliorer la situation globale de l'apprentissage de l'anglais à l'UTT, plusieurs pistes sont envisageables. Elles impliquent une intervention sur l'un ou plusieurs des éléments de la problématique, soit les individus (apprenants et enseignants), le matériel disponible et les méthodes utilisées, et l'organisation spatio-temporelle de la formation.

1.3.1 Les individus : processus de sélection des candidats

En admettant que les enseignants, au vu de leurs qualifications et expériences, soient compétents et jouent correctement leur rôle, on pourrait envisager une solution simple qui consisterait à tenir compte du niveau d'anglais lors du processus de sélection des candidats aux études d'ingénieurs et d'éliminer ceux dont le niveau est trop faible.

Or, le service des admissions étant commun aux trois UTs, l'UTT ne peut se résoudre à une telle solution pour deux raisons majeures :

- ce critère de sélection serait irrecevable pour les autres UTs (UTC et UTBM) qui n'ont pas les mêmes exigences en terme de niveau d'anglais à atteindre ;
- le bassin de candidats potentiels est déjà suffisamment limité.

Inclure une dimension linguistique dans le processus d'admission pourrait conduire à des situations où certains candidats seraient admissibles à l'UTC et non admissibles à l'UTT, ce qui est contraire au principe de fonctionnement des UTs. Ensuite, certains candidats ayant des aptitudes scientifiques remarquables risqueraient de se voir refuser l'accès aux études d'ingénieurs, ce qui serait également inacceptable.

Il faut donc chercher des solutions qui permettent à tous les étudiants d'atteindre le niveau d'anglais requis, peu importe leur niveau de départ.

1.3.2. La méthode d'enseignement et le matériel

La méthode utilisée à l'UTT pour l'enseignement de l'anglais est de type traditionnel, en face-à-face, avec des manuels d'apprentissage produits par des éditeurs reconnus tels Oxford University Press, Longman Editions ou bien Cambridge University Press. Ces ouvrages proposent tous des activités de lecture, d'écoute, de discussion et d'apprentissage du vocabulaire et des structures grammaticales.

Conscients des problèmes d'apprentissage et également pour contrer la lassitude, les enseignants d'anglais de l'UTT changent régulièrement de manuel de cours : quatre fois en huit ans uniquement pour le cours de niveau 2. Cette démarche de remise en question, quoique positive, souligne néanmoins la gravité et l'urgence de la situation. Cette quête de « LA » méthode ultime se limite cependant à faire des choix entre des outils pratiquement identiques ; bien que les textes et les exercices soient différents, les stratégies pédagogiques sont toujours les mêmes.

On peut donc chercher à innover en adoptant de nouvelles stratégies pédagogiques, basées sur une autre façon d'apprendre l'anglais.

1.3.3 L'organisation des cours

Dans le contexte actuel, le pôle langue de l'UTT manque de moyens en effectifs et en temps pour gérer les besoins des étudiants concernant les cours d'anglais. Des tentatives de réaménagement des horaires de cours et du volume hebdomadaire de face-à-face par étudiant n'ont pas apporté les changements espérés. Elles ont, tout au plus, permis de limiter les problèmes engendrés par l'augmentation du nombre d'étudiants. Entre 2000 et 2006, le nombre d'étudiants inscrits à l'UTT est

passé de 1294 à 2218 et le nombre d'enseignants d'anglais n'a augmenté que de un. Suivant cette évolution, il apparaît assez évident qu'il ne s'agit maintenant que d'une question de temps avant que l'offre de cours d'anglais soit dépassée par la demande à un point tel que toutes les fonctions pédagogiques et non pédagogiques du pôle langue de l'UTT soient complètement remises en cause.

1.3.4 Une nouvelle approche, de nouveaux outils

Comme il a été dit plus tôt, il existe du matériel utilisable en autonomie pour progresser en anglais. Ce matériel concerne principalement les parties compréhension orale et compréhension écrite. L'étudiant peut avoir recours à des logiciels, cédéroms ou cassettes pour s'entraîner à l'écoute, faire des exercices de grammaires, et lire pour s'entraîner à la compréhension de texte.

Pour la production orale ou écrite cependant, les outils manquent souvent d'interactivité. Certains logiciels proposent des activités de production de phrases écrites qui seront validées d'un point de vue grammatical en fonction des instructions de départ, ou encore d'autres logiciels proposent de corriger la prononciation par des exercices de répétitions de mots ou de phrases, mais dans tous les cas, il manque la spontanéité d'une véritable interaction, et surtout le contrôle sémantique de ce qui a été produit ; est-ce que ce qui est produit, en plus d'être grammaticalement correct, a du sens et surtout le sens souhaité ?

Pour favoriser la motivation des étudiants et faire en sorte qu'ils aient envie de réaliser des activités d'apprentissage, sans que ça ne soit une corvée, il faut probablement ajouter une dimension autre que purement linguistique à ces activités. Sachant que l'objectif « apprentissage de l'anglais » n'est pas bien perçu, il importe de définir d'autres objectifs. Il est également nécessaire de permettre à l'apprenant de se concentrer de façon accélérée sur tous les aspects de l'apprentissage d'une langue, i.e. autant la production que la compréhension. Il est donc impératif d'améliorer et compléter le contenu des activités existantes proposées pour le travail en autonomie.

Ensuite, l'apprenant devrait pouvoir maîtriser l'organisation spatio-temporelle de la formation plutôt que de devoir s'y contraindre. Autrement dit, l'apprenant devrait pouvoir apprendre quand il est disponible et au rythme qui lui convient. Enfin, l'apprenant devrait pouvoir disposer d'un référent à la langue anglaise en permanence lors de ses séquences de production pour évaluer ses performances et faire les ajustements nécessaires.

1.3.4.1 Des objectifs plus motivants

Les étudiants de l'UTT qui ont atteint le niveau minimum requis en anglais pour remplir les conditions d'obtention du diplôme d'ingénieur ont la possibilité de poursuivre leur apprentissage de l'anglais en suivant des cours dont le contenu n'est pas uniquement à caractère linguistique.

Depuis plusieurs années, je propose l'un de ces cours que j'ai créés et qui s'intitule : *Culture télévisuelle nord-américaine*. Les principaux objectifs sont :

- découverte de la culture anglophone nord-américaine ;
- pratique de l'anglais oral (écoute et production).

Ce cours jouit d'une très grande popularité auprès des étudiants. Pour atteindre les objectifs, le cours comporte beaucoup d'activités de jeux et le visionnement d'épisodes de séries télévisées américaines comme *Friends*, *Seinfeld* ou bien encore *The Simpsons*³ qui déclenchent souvent l'hilarité générale.

Lorsque j'ai développé ce cours, je pensais que le fait d'avoir du plaisir serait son principal atout, mais les commentaires de fin de cours mettent toujours en parallèle l'atmosphère de détente avec la découverte d'une nouvelle culture comme sources majeures de motivation.

1.3.4.2 S'entraîner à produire avec un locuteur natif

L'UTT propose également dans son offre de cours le *Suivi Linguistique*. Il s'agit essentiellement pour l'étudiant de réaliser en autonomie un travail personnel d'approfondissement de ses connaissances et compétences d'une langue étrangère.

Ayant un jour été sollicité presque simultanément par un étudiant français souhaitant s'améliorer en anglais et un étudiant suédois (bilingue anglais-suédois) qui voulait pratiquer le français, et n'ayant pas beaucoup de temps à leur consacrer, j'ai pensé qu'il serait intéressant de les faire travailler ensemble, sous forme de coopération pour s'aider mutuellement à apprendre la langue étrangère. L'expérience s'est avérée très positive à plus d'un point de vue. J'ai donc décidé de repropose ce genre d'activité aussi souvent que possible en menant à chaque fois un entretien de fin de projet pour essayer de déterminer les conditions / causes du succès de ces activités. Les éléments suivants ont été systématiquement mentionnés comme aspects positifs :

³ Pour plus d'informations concernant ces séries voir les sites suivants : <http://en.wikipedia.org/wiki/Friends>; <http://en.wikipedia.org/wiki/Seinfeld>; <http://en.wikipedia.org/wiki/TheSimpsons>.

- situation réelle et concrète;
- obligation et envie de communiquer ;
- intérêts communs ;
- découverte d'une autre culture ;
- développement d'une nouvelle amitié ;
- apprentissage sans s'en rendre compte ;
- situation d'apprentissage informelle ;
- ne pas voir le temps passer.

L'idéal serait de proposer ce genre d'activité à tous les étudiants francophones apprenant l'anglais à l'UTT. Ce n'est malheureusement pas possible pour la simple et bonne raison que leur nombre est d'environ 150 fois supérieur au nombre d'étudiants étrangers anglophones présents à l'UTT. Or, si on ne peut communiquer directement, en face-à-face avec des étudiants anglophones, il est probablement possible de les rencontrer de façon virtuelle.

1.3.4.3 Contrôler les facteurs espace et temps

Les rencontres virtuelles via Internet connaissent actuellement un engouement assez important. Il suffit de se connecter sur Internet pour être submergé de propositions de sites permettant des rendez-vous virtuels. Le cinéma en a même fait le sujet de quelques films. L'accès à Internet est également devenu relativement peu coûteux et les outils permettant ces rencontres sont de plus en plus nombreux et sophistiqués. En plus de la messagerie électronique, on trouve maintenant les blogs, le clavardage, l'audioconférence, la visioconférence, et la messagerie électronique vocale. La plupart de ces outils sont à accès libre, i.e. qu'il est possible pour un internaute de les utiliser sans devoir payer quoi que ce soit.

1.4 Hypothèses et objectifs

On peut donc penser que des activités de communication interactives en ligne, dans le cadre d'un travail coopératif entre anglophones et francophones, dont les objectifs ne seraient pas uniquement linguistiques, pourraient remplacer les cours d'anglais traditionnels en face-à-face de façon efficace et seraient plus motivantes que ces derniers. Ces activités devraient ainsi mener plus facilement au niveau minimum requis pour obtenir le diplôme d'ingénieur.

Notre projet ne tentera pas de révolutionner le système d'enseignement de l'anglais à l'UTT mais plus simplement d'initier une nouvelle approche de l'apprentissage de l'anglais L2 par des activités qui

pourraient compléter les pratiques actuelles en proposant de nouvelles solutions aux nombreux problèmes pédagogiques et d'organisation inhérents à l'UTT.

La première partie de la recherche a ainsi consisté à développer du matériel d'apprentissage de l'anglais L2 pour les étudiants de l'UTT dont la langue maternelle est le français et qui ne se destinent pas à devenir des spécialistes de l'anglais.

Ce matériel a été conçu pour un apprentissage à distance dans le but de résoudre une partie des problèmes d'organisation. Il a également la particularité d'avoir été produit en adoptant une approche constructiviste pour favoriser la motivation, et s'appuie essentiellement sur des activités de conversation à distance avec un locuteur natif anglophone, supportées par les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), et le multimédia. Enfin, lors de son élaboration, la réflexion s'est essentiellement portée vers l'objectif principal, i.e. permettre aux apprenants d'atteindre le niveau requis pour obtenir le diplôme d'ingénieur.

Dans une deuxième partie, nous espérons être en mesure de prouver que ces activités d'apprentissage de l'anglais L2 en FAD auront un impact positif sur le taux de succès des participants au test d'anglais externe. Nous serons par conséquent en mesure d'affirmer qu'elles présentent des avantages certains si on considère les aspects pédagogiques, financiers et pratiques, i.e. qu'en plus de permettre aux étudiants de l'UTT de réussir le test externe, elles permettront de réaliser des économies, et elles faciliteront la gestion du nombre croissant d'étudiants.

Notre travail repose ainsi sur les deux hypothèses suivantes :

Hypothèse de recherche #1 : Notre projet aura un impact positif sur le taux de succès des participants au test d'anglais externe

Hypothèse de recherche #2 : Notre projet aura un impact positif sur la motivation des participants face à l'anglais.

2 Cadre théorique

En adoptant une perspective sociologique de l'apprentissage d'une langue, Gardner (2001) suggère les définitions suivantes :

- Langue seconde : langue immédiatement disponible dans l'environnement de l'individu ; il y a beaucoup d'occasions d'entendre, voir et utiliser cette langue ;
- Langue étrangère : langue d'un groupe qui n'est pas en contact direct avec l'apprenant ; il y a peu d'occasions de rencontrer des locuteurs natifs ou d'expérimenter directement la langue.

Bien que Gardner (2001) propose cette distinction intéressante entre les langues secondes (L2s) et les langues étrangères, les chercheurs en acquisition du langage semblent souvent utiliser indifféremment les termes *langue étrangère* et *langue seconde*. Par exemple, Mitchell et Myles (2004) affirment que les processus d'apprentissage sont les mêmes dans les deux cas et qu'il est ainsi logique d'inclure les langues étrangères sous l'appellation plus générale de langues secondes. De concert avec la perspective dominante en psychologie, elles définissent ensuite l'apprentissage d'une L2 comme étant l'apprentissage de n'importe quelle langue, à n'importe quel niveau, se produisant après l'acquisition de la langue maternelle. Pour les besoins de cette recherche, les termes *langue étrangère* et *langue seconde* feront référence à une seule et même définition : il s'agit de toute langue autre que la langue maternelle. L'une ou l'autre appellation sera utilisée dans ce texte en fonction des préférences des chercheurs cités.

Une distinction sera par contre établie entre les systèmes langagiers oral et écrit ; ce qui est vrai pour l'écrit ne l'est pas forcément pour l'oral. Mitchell et Myles (2004) expliquent à ce sujet que, pour certains chercheurs, la compétence langagière se trouve dans divers modules de l'esprit, comportant différents aspects de la connaissance du langage stockés et accessibles de façons distinctives. Même s'il n'y a pas de consensus sur le nombre et la nature de ces modules, ou encore sur les liens qui les unissent à d'autres aspects de la cognition, les chercheurs semblent s'entendre sur le fait que chaque aspect de l'apprentissage du langage est géré par un ou des modules différents. Sharwood Smith (1994) pense même qu'il existe des modules de l'apprentissage des L2s, et donc qu'une variété de mécanismes contribue à l'apprentissage des différents aspects d'une L2. L'apprentissage d'une langue seconde se développerait donc grâce à des mécanismes distincts agissant sur des éléments distincts de ceux impliqués en langue maternelle.

De plus, il est généralement admis que les productions à l'oral et à l'écrit ne sont pas de même nature pour une même langue ; il est pratiquement impossible de respecter les règles de grammaire standard

lorsqu'on transcrit une conversation orale informelle. Ensuite, lorsque, par exemple, un individu fait des exercices écrits de verbes en anglais et qu'il réussit systématiquement à bien utiliser le « s » pour la 3^{ème} personne du singulier au présent et que ce même individu n'arrive pas à le produire à l'oral, on peut penser que les deux systèmes, même s'ils ne sont pas indépendants, comportent des différences majeures. De même, l'activité « parler » est beaucoup plus spontanée et éphémère que l'activité « écrire ». Lorsqu'un individu est en situation d'écoute, il ne peut pas faire des retours en arrière comme lorsqu'il lit, et lorsqu'il doit à son tour parler, il ne peut pas prendre le temps de réfléchir à la syntaxe ou faire un brouillon qu'il pourrait ensuite modifier avant la version finale. Enfin, cette distinction sera d'autant plus importante que cette étude concerne essentiellement le développement des compétences orales en anglais L2 des étudiants de l'UTT.

Atteindre un niveau en L2 proche de celui d'un locuteur natif semble beaucoup plus difficile que l'acquisition de la langue maternelle, et même si certains y arrivent, la quasi-totalité des apprenants semblent stagner et incapable de progresser au-delà d'un certain niveau après un certain temps. Selinker (1972) utilise le terme *fossilisation* lorsque ce phénomène se produit, i.e. lorsque le système langagier de l'apprenant semble bloqué à un stade plus ou moins avancé de l'apprentissage.

Selon Mitchell et Myles (2004) ce phénomène peut s'expliquer de deux façons. Suivant une approche psycholinguistique, les mécanismes d'apprentissage du langage dont dispose l'enfant cesseraient de fonctionner pour l'adulte, du moins en partie, et peu importe la quantité d'efforts et d'étude investis, il sera impossible de les réutiliser. Cette première explication implique qu'il serait impossible d'intervenir pour permettre à un individu de progresser au-delà d'un certain niveau. Une deuxième explication, cette fois sociolinguistique, suggère que les apprenants adultes n'ont pas les opportunités sociales ou la motivation pour s'identifier complètement à la communauté du locuteur natif. Ils privilégient leur identité distinctive en tant qu'apprenants ou en tant que membres d'une autre communauté. Les opportunités sociales et la motivation peuvent être favorisées, et c'est sur ces aspects que cette étude tentera d'intervenir. Il s'agira en effet de créer un environnement d'apprentissage de l'anglais L2 pour les étudiants de l'UTT plus motivant que celui dont ils bénéficient présentement et où les opportunités sociales seront favorisées.

2.1 L'apprentissage d'une L2 d'un point de vue cognitif

Les cognitivistes considèrent que l'apprentissage d'une langue n'est en fait qu'un type d'apprentissage parmi tant d'autres et que le fait de comprendre comment le cerveau humain traite et retient les nouvelles informations permettra de mieux comprendre le processus d'acquisition d'une L2. Ce point de vue est très différent de celui des chercheurs en grammaire générative (e.g. Chomsky) qui croient que l'acquisition du langage est facilitée par un mécanisme inné propre au langage (LAD : language

acquisition device). Mitchell et Myles (2004) signalent une distinction au sein des cognitivistes entre les partisans d'une approche mettant l'emphasis sur le traitement et ceux dits émergentistes ou constructivistes.

2.1.1 Le traitement cognitif de l'information

Les partisans d'une approche du traitement de l'information cherchent à comprendre comment les apprenants d'une L2 traitent les informations linguistiques et comment leur capacité à traiter la L2 se développe dans le temps.

2.1.1.1 Le modèle de McLaughlin

Parmi les cognitivistes, McLaughlin (1987) propose un modèle du traitement de l'information pour expliquer l'apprentissage d'une L2 qui se résume de la façon suivante : l'apprentissage d'une L2 est l'acquisition d'une habileté cognitive complexe ; plusieurs aspects de la tâche doivent être pratiqués et intégrés pour permettre des performances courantes. Pour y arriver, il faut que certaines sous-habiletés deviennent automatiques. L'apprentissage implique des représentations internes qui régulent et guident la performance.

Avant de parvenir à l'automatisation du traitement de l'information, l'apprenant passe par des étapes de traitement contrôlé qui demandent beaucoup d'efforts et de concentration, et qui sont limitées par la capacité de la mémoire de travail. Ce traitement contrôlé implique l'activation temporaire d'informations contenues dans la mémoire, dans une nouvelle configuration. L'activation répétée permet à des séquences d'abord produites par le traitement contrôlé de devenir automatiques. De plus, l'automatisation n'est pas seulement un gain de vitesse dû à la pratique mais repose surtout sur de la restructuration, c'est-à-dire des changements dans le traitement de l'information de façon à optimiser celui-ci.⁴ Au fur et à mesure que sa performance s'améliore, l'apprenant restructure ses représentations internes en les simplifiant et en les unifiant pour favoriser le développement d'automatismes.

Les séquences automatiques sont ensuite stockées dans la mémoire à long terme pour être utilisées rapidement lorsque ce sera nécessaire, à l'aide d'un contrôle attentionnel minimal. Les processus automatiques peuvent travailler en parallèle, activant simultanément des séquences d'habiletés cognitives complexes qui sont difficilement modifiables une fois acquises.

⁴ Pour expliciter le principe de la restructuration, on peut établir un parallèle avec l'apprentissage des mathématiques. L'apprenant débutant additionne le chiffre 2 à plusieurs reprises par l'opération $2+2+2+2+2=10$. Une fois devenu meilleur calculateur, il ne fait pas cette quintuple addition plus rapidement, mais il procède plutôt à une restructuration en passant à l'opération plus efficace qu'est $5 \times 2=10$.

L'apprentissage est ainsi perçu comme la transition du traitement contrôlé vers le traitement automatique par le biais de la pratique. Lorsque cette transition s'opère, les processus de contrôle sont libres de s'occuper de niveaux plus élevés de traitement, i.e. l'intégration de séquences plus complexes d'habiletés, ce qui expliquerait le fait que l'apprentissage se fasse graduellement par étapes du plus simple au plus complexe.

2.1.1.2 Le modèle d'Anderson

Un autre modèle est celui du « Active Control of Thought » (ACT) d'Anderson (1983). Semblable au modèle de McLaughlin, il est plus détaillé avec une terminologie différente mais la pratique menant à l'automatisation joue également ici un rôle central. Il y est question de connaissances déclaratives (ce que l'on sait être vrai) qui, par la pratique, deviennent des connaissances procédurales (la connaissance de comment faire quelque chose). Ce modèle implique cependant que toute la grammaire soit initialement apprise de façon consciente avant d'être produite de façon automatique. Enfin, comme pour le modèle de McLaughlin, le processus d'automatisation prend du temps et nécessite de nombreuses répétitions.

Le développement des automatismes par la répétition est un élément dont il faudra tenir compte lors de la phase de conception des activités de communications. Cependant nous n'adhérons pas à la position d'Anderson concernant l'apprentissage préalable de la grammaire. Comme le rappellent Mitchell et Myles (2004), la plupart de nos théoriciens contemporains sur l'apprentissage des langues, peu importe leur orientation, n'adhèrent pas à cette position ; le consensus général veut que beaucoup d'éléments de la grammaire sont appris inconsciemment à l'instar du développement de la langue maternelle, pour lequel l'enseignement explicite de la grammaire est presque inexistant.

2.1.1.3 Le modèle de Towell et Hawkins

Towell et Hawkins (1994) ont repris des éléments du modèle ACT d'Anderson pour développer un modèle qui explique comment l'apprenant arrive à s'exprimer couramment en L2. Pour eux, l'apprenant emmagasine des hypothèses concernant la structure de la L2 qui donnent initialement naissance à des productions sous contrôle attentif. Ces productions, stockées dans la mémoire procédurale, permettront la révision des hypothèses pour mener à une réorganisation des connaissances déclaratives qui à leur tour provoqueront d'autres productions révisées. Après plusieurs réorganisations successives, les productions deviennent automatiques, sans contrôle attentionnel, et sont emmagasinées dans la partie « autonome » de la mémoire procédurale. Pour que ces réorganisations successives aient lieu, ce modèle implique que l'apprenant puisse tester ses hypothèses, donc qu'il puisse pratiquer, ce que les activités de ce mémoire s'efforceront de favoriser.

2.1.1.4 La théorie de Pienemann

Enfin, la théorie de Pienemann (1989) définit l'acquisition du langage comme l'acquisition graduelle des habiletés procédurales nécessaires pour le traitement du langage ; les habiletés de traitement à la disposition des apprenants au début de l'apprentissage ne lui permettent pas d'avoir accès à certains aspects de la L2. Cette théorie prévoit que l'acquisition de ces habiletés se fait de façon graduelle suivant un ordre hiérarchisé. Cette théorie lui a permis de proposer l'hypothèse de « l'enseignabilité » : sachant que les apprenants en L2 acquièrent à peu près toujours certaines structures grammaticales suivant un même ordre, on peut penser que certaines structures deviennent « apprenables » seulement lorsque certaines habiletés procédurales ont été développées.

Même si elle n'est pas un élément vital de ce mémoire, cette hypothèse de l'enseignabilité est à considérer dans la conception d'activités d'apprentissage car elle implique qu'il est possible de faire des choix raisonnés dans l'ordre de présentation des activités.

La théorie de Pienemann repose également sur le concept du relief perceptuel, qui prévoit entre autres que le début et la fin d'un stimulus sont plus faciles à retenir et à manipuler. Ainsi, en situation de communication, un apprenant arrivera mieux à retenir le début et la fin d'une phrase ou d'un mot, et donc à les reproduire. Le locuteur natif devra donc s'assurer que ses séquences écrites ou parlées soient relativement courtes, sinon une grande partie de ce qu'il aura produit risque d'être inutile ou inutilisable.

Comme l'expliquent Mitchell et Myles, (2004) ce que les théories du traitement de l'information ont en commun, c'est le fait qu'elles s'intéressent à la façon dont l'input est traité, en fonction de limites auxquelles sont soumis les apprenants, et de la façon dont ces limites évoluent dans le temps. Ce qu'elles proposent toutes de façon plus ou moins explicite, c'est que pour apprendre et acquérir une langue seconde, il faut de la pratique et du temps, i.e. qu'il faut être en contact avec la L2 de façon régulière et prolongée et c'est précisément ce que nous retenons de plus important pour la suite de ce mémoire.

2.1.2 Les émergentistes ou constructivistes

Pour la conception de nos activités d'apprentissage, il faut une approche qui tienne compte du contexte particulier dans lequel les étudiants de l'UTT participant au projet seront plongés : ils réaliseront leurs apprentissages essentiellement lors de contacts avec des locuteurs natifs de l'anglais. Ces locuteurs étrangers devraient en principe avoir des profils comparables à ceux des apprenants de l'UTT car nous pensons que c'est une condition nécessaire pour favoriser les échanges authentiques et faciliter la

communication. Ils seront donc idéalement étudiants eux aussi et on ne pourra ainsi pas s'attendre à ce qu'ils jouent le rôle d'un enseignant ou d'un tuteur dont la participation n'aurait pour seul but de soutenir l'apprenant dans la réalisation des activités d'apprentissage. Il faut une approche qui tienne compte du fait que ces contacts doivent en principe être de même nature que ceux dont bénéficierait un apprenant lors d'un séjour dans un pays étranger, i.e. où les contacts avec les locuteurs ne seraient pas de nature pédagogique. Il faut que cette approche propose des situations d'apprentissage qui se rapprochent de la vraie vie.

2.1.2.1 L'approche instructiviste

Les cours d'enseignement de l'anglais L2 utilisés à l'UTT sont basés sur une approche instructiviste. Les instructivistes considèrent que le monde est complètement et correctement structuré en termes d'entités, propriétés et relations et qu'il peut être décrit par un ensemble de modèles théoriques. La tâche des concepteurs d'activités d'apprentissage consiste donc à identifier ces entités, propriétés et relations que l'apprenant doit apprendre et à partir desquelles l'enseignant pourra aider ce dernier à construire « la » représentation correcte du monde (Duffy et Jonassen, 1992). Si on adopte ce point de vue, on peut dire que toutes les choses qui nous entourent possèdent un sens et qu'il nous appartient de découvrir « le » vrai sens des choses. Toute forme d'interprétation personnelle liée à l'expérience mène à des compréhensions partielles ou biaisées du monde qui nous entoure ; il faut viser une compréhension correcte et complète des choses.

Ainsi à l'UTT, en fonction de son niveau de départ, l'apprenant se voit proposer un certain volume de vocabulaire et de règles de grammaires qui en principe représentent la réalité à acquérir. Chaque mot et chaque règle possèdent un sens et une réalité que l'enseignant doit transmettre à l'apprenant. L'apprentissage consiste ainsi simplement à intégrer les informations ou les règles de production (Duffy et Jonassen, 1992). Cet apprentissage est soutenu par un livre de cours reconnu dans le monde de l'éducation et conçu pour l'apprentissage en face-à-face.

Cette approche et cette méthode ne possèdent pas, a priori, les caractéristiques nécessaires et essentielles pour soutenir l'apprentissage d'un apprenant de l'anglais L2 en FAD dans un contexte de communications synchrones orales médiatisées par ordinateur.

2.1.2.2 L'approche constructiviste

Les constructivistes, comme les instructivistes, admettent qu'il y a un monde réel qui nous entoure, mais ils considèrent plutôt que les individus imposent le sens aux choses à partir de leurs expériences et qu'en fait ce sens ne peut exister en dehors des individus (Duffy et Jonassen, 1992). Cette approche

implique qu'il y a plus d'une façon de concevoir ou d'expliquer le monde ; il n'y a pas un seul « vrai » sens. Chaque apprenant construit son savoir.

2.1.2.2.1 Le sens des mots

On pourrait cependant arguer, concernant l'usage des langues, qu'il existe pour chaque mot un ou plusieurs sens immuables tels que proposés par les dictionnaires, on aurait ainsi pour le langage des vérités universelles. Cependant, Twomey Fosnot (2005) explique à ce propos que ce n'est qu'illusoire de penser ainsi car les définitions et exemples du dictionnaire sont invariablement constitués d'autres mots qui n'auront de sens qu'à la condition de pouvoir les interpréter et de telles interprétations ne seront possible qu'à la condition de leur associer un sens, i.e. qu'en terme des expériences perceptuelles et conceptuelles que l'individu a de ces mots.

On peut penser que ces allégations sont plus ou moins vraies lorsqu'on considère l'utilisation d'une langue ; si on arrive à communiquer, c'est signe que nous partageons des sens communs. Twomey Fosnot (2005) explique que ces usages communs des mots et du langage qui résultent d'une interaction sociale ne sont pas le fruit d'un processus d'échange ou de partage des sens mais plutôt d'un ajustement individuel qui se réalise de façon graduelle jusqu'à ce que l'individu ait trouvé sa juste mesure. Il suffit, pour s'en convaincre, d'observer un enfant qui apprend à parler et qui doit passer par une série d'ajustements avant de réaliser une production appropriée (Twomey Fosnot, 2005).

Peu importe la façon dont on envisage le problème, une analyse du sens des mots ramènera toujours à l'expérience individuelle et au processus social d'ajustement des liens entre les mots et les parties de discours de cette expérience jusqu'à ce que l'individu considère qu'ils sont compatibles avec l'usage et les réponses linguistiques et comportementales des autres individus (Twomey Fosnot, 2005), i.e. en fait jusqu'à ce qu'il puisse communiquer de façon satisfaisante.

2.1.2.2.2 Le constructivisme pour l'apprentissage

Ces considérations sur le processus de construction du sens des mots et sur la façon dont la communication linguistique fonctionne pourraient anéantir le concept très répandu selon lequel les connaissances conceptuelles peuvent être transmises par l'enseignant à l'apprenant au moyen de mots (Twomey Fosnot, 2005). Il ne s'agit pas de dire que le langage ne soit pas important, au contraire c'est l'outil le plus puissant que l'enseignant puisse utiliser, non pas pour transmettre du sens ou des concepts, mais plutôt pour orienter l'apprenant dans sa propre construction conceptuelle, i.e. qu'il ne faut pas que l'enseignant communique pour imposer sa compréhension du monde, mais plutôt pour

aider l'apprenant à construire la sienne. Les constructivistes affirment ainsi que les structures conceptuelles qui constituent la connaissance ne sont pas des entités qui peuvent être utilisées alternativement par des individus différents ; on ne peut pas transmettre une connaissance. Ainsi, alors que l'approche instructiviste est basée sur le modèle de la transmission des connaissances par l'enseignant, l'approche constructiviste est basée sur la construction de connaissances par l'apprenant.

Pour les constructivistes, la connaissance est la représentation que se fait un individu de son environnement à partir de l'expérience qu'il en a. La connaissance « correcte » est celle qui permet le mieux à l'individu de comprendre son environnement. On admet facilement par exemple le fait que deux enseignants ne vont pas expliquer les temps verbaux de la même façon et que pour chacun d'eux, leur explication est sans doute la meilleure qui soit parce qu'elle est la plus satisfaisante.

Chaque expérience liée à une idée et l'environnement duquel est extraite cette idée deviennent associés au sens que l'individu donne à cette idée. L'expérience dans laquelle l'idée s'est inscrite est ainsi essentielle pour pouvoir comprendre et utiliser cette idée (Duffy et Jonassen, 1992). Ce principe pourrait donc signifier que c'est à partir de l'expérience que les apprenants ont en classe du vocabulaire et des règles de grammaire qu'ils pourront apprendre et, en principe, s'ils ont bien appris, ils pourront converser de façon naturelle en contexte réel. Cependant, l'expérience que l'apprenant peut avoir des concepts et de leurs relations à l'école est en général assez différente de celle qu'il pourrait avoir de ces mêmes concepts dans le monde réel. Resnick (1987), Brown, Collins et Duguid (1989), et Sherwood, Kinzer, Hasselbring et Bransford (1987), semblent tous d'accord pour affirmer que cette différence est un des facteurs déterminants responsables de l'échec des étudiants à effectuer du transfert de connaissance à partir de ce qu'ils ont appris à l'école. Resnick (1987) ajoute que cette difficulté à transférer au monde réel les connaissances apprises à l'école est causée par un phénomène de décontextualisation de l'apprentissage.

Les chercheurs constructivistes suggèrent ainsi de privilégier les expériences authentiques pour faciliter l'apprentissage (Brown et al., 1989). Des conversations avec des locuteurs natifs sont probablement les expériences les plus authentiques qui puissent exister pour apprendre une L2.

2.2 L'apprentissage d'une L2 d'un point de vue socioculturel

Comme il a été vu plus tôt, les cognitivistes cherchent à expliquer les processus d'apprentissage d'une L2 à partir du fonctionnement cognitif de l'individu. Sans remettre en question les notions de modules spécifiques au langage, ou encore de mécanismes cognitifs, les sociolinguistes essayent de comprendre l'apprentissage d'une L2 à partir des interactions de l'apprenant avec son milieu. Ils s'intéressent plus au rôle de l'environnement de l'apprenant dans son développement linguistique.

Les théoriciens de perspective socioculturelle considèrent que tout apprentissage est d'abord social et ensuite individuel ; d'abord inter-mental, ensuite intra-mental. Les apprenants sont perçus comme des constructeurs actifs de leur propre environnement d'apprentissage auquel ils donnent forme par leurs choix d'objectifs et d'opérations (Mitchell et Myles, 2004). L'apprentissage se réalise de façon plus efficace dans la zone de développement proximal, i.e. le domaine où la connaissance et les habiletés de l'apprenant sont insuffisantes pour lui permettre de fonctionner de façon autonome mais où il pourra produire correctement s'il reçoit l'aide appropriée (Vygotsky, 1978). Cette aide, dite « échafaudée » se produit sous forme de dialogue pour diriger l'attention de l'apprenant vers les éléments clés de son environnement et dans les étapes successives de résolution d'un problème (Wood, Bruner, et Ross, 1976). L'hypothèse de la zone de développement proximal implique que l'apprenant soit actif ; les nouvelles connaissances du langage se construisent par des activités de collaboration, qui peuvent comprendre des instructions formelles et du méta-langage, et sont ensuite appropriées par l'apprenant qui est perçu comme participant activement à son développement.

La perspective interactionniste insiste sur l'importance de l'interaction dans le processus d'acquisition du langage. L'apprenant d'une L2 reçoit de l'input, produit de l'output, et interagit avec d'autres locuteurs de la langue cible.

2.2.1 La théorie de Krashen

Krashen propose une théorie de l'acquisition d'une L2 basée sur cinq hypothèses : l'hypothèse d'acquisition / apprentissage, l'hypothèse du moniteur, l'hypothèse de l'ordre naturel, l'hypothèse de l'input et l'hypothèse du filtre affectif. Bien que les paragraphes qui suivent présentent brièvement ces cinq hypothèses, celle qui sera considérée comme la plus influente dans le cadre de cette recherche est celle de l'input.

2.2.1.1 L'hypothèse de l'acquisition / apprentissage

Krashen (2003) établit une distinction entre apprentissage et acquisition d'une L2. Pour lui, l'acquisition fait référence au processus subconscient identique à celui qui intervient lorsqu'un enfant acquiert sa langue maternelle, alors que l'apprentissage est une activité consciente dont le résultat est d'avoir une meilleure connaissance de la langue. En d'autres mots, l'acquisition est le résultat d'une interaction naturelle avec le langage par le biais de communications compréhensibles qui activent des processus de développement semblables à ceux qui entrent en jeu lors de l'acquisition de la langue maternelle. Quant à l'apprentissage, il est le résultat de l'activité réalisée en salle de cours, où l'apprenant doit se concentrer sur la forme et apprendre les règles linguistiques de la L2. Selon Krashen, l'apprentissage est conscient et d'efficacité très limitée par rapport à l'acquisition. Ce n'est

pas la distinction entre le milieu naturel et la salle de classe qui entre en jeu pour déterminer le degré d'acquisition ou d'apprentissage, mais la différence entre le fait de recevoir des informations compréhensibles et le fait de se concentrer de façon consciente sur la forme. L'apprentissage permettrait de corriger certaines erreurs de productions, mais ne contribuerait pas à la fluidité des productions langagières. Seule l'acquisition permettrait de développer la fluidité et une grande partie de la précision, donc de devenir hautement compétent. Les efforts de concentration pour apprendre du vocabulaire ou des règles de grammaire par exemple, ne garantissent pas à l'apprenant qu'il puisse les utiliser de façon efficace et spontanée au moment voulu. Cette affirmation semble d'autant plus vraie lorsqu'on considère que la majorité des apprenants ayant en partie acquis une L2 ne peuvent expliquer de façon précise et complète le fonctionnement ou l'organisation des structures linguistiques qu'ils produisent cependant généralement très bien, ni quand et dans quelles circonstances ils ont appris chacun des mots qu'ils utilisent. Pour s'en convaincre on peut demander à un individu qui s'exprime relativement correctement en L2 de nous expliquer comment il décide de la désinence verbale à utiliser pour exprimer le passé, ou encore, quel est le dernier mot qu'il a appris. Tant et aussi longtemps que ses productions reposeront sur l'apprentissage et non sur l'acquisition, l'apprenant devra faire des efforts permanents pour qu'elles soient fluides tout en étant grammaticalement, lexicalement, sémantiquement et phonétiquement correctes.

2.2.1.2 L'hypothèse du moniteur

Krashen parle de ces efforts conscients qu'un individu déploie au moment de la parole en utilisant le terme « moniteur ». C'est une fonction extrêmement difficile à utiliser car même les meilleurs étudiants ne peuvent apprendre toutes les règles enseignées ou retenir toutes les règles apprises (Krashen, 2003). Pour converser de façon naturelle, même si on a recours de temps en temps à cette fonction du « moniteur » (même en langue maternelle), on ne peut s'y fier exclusivement. De toute façon, en situation de conversation normale, si on se concentre trop sur la forme, on produit moins d'informations et le débit est ralenti (Hulstijn et Hulstijn, 1984). L'apprentissage déductif des règles de grammaire ou de vocabulaire n'est pas l'idéal pour acquérir une L2 et donc devenir hautement compétent dans cette langue. On parle d'apprentissage déductif lorsque le professeur enseigne une règle que les élèves appliquent ensuite. A partir d'une généralisation ou d'une règle, illustrée d'exemples, l'apprenant en déduit donc les manifestations. A partir de la règle de la troisième personne du singulier pour les verbes au présent, l'apprenant devrait en déduire qu'il faut dire « he likes ». Au contraire, en approche inductive, des manifestations ou des observations de la langue doivent permettre de formuler la règle qui les sous-tend : la règle est inférée à partir de ses manifestations. Après avoir observé plusieurs exemples de verbes conjugués au présent en anglais, l'apprenant doit supposer que selon la règle, la troisième personne du singulier requiert un « s ».

2.2.1.3 L'hypothèse de l'ordre naturel

Selon Krashen (2003), l'apprenant acquiert les structures de la langue dans un ordre prédéterminé. Il précise que tous les apprenants ne procèdent pas exactement de la même façon mais que les variations interindividuelles ne sont pas très grandes. On devrait donc utiliser cet ordre naturel pour construire des activités d'apprentissage. Or, Krashen explique que cet ordre naturel n'est basé sur aucune logique de simplicité ou de complexité et que, de ce fait, il ne peut pas être utilisé tel quel pour définir un ordre d'enseignement. La thèse d'un ordre naturel en L2, indépendant de la L1 des apprenants et de l'ordre d'enseignement, a été depuis longtemps appuyée par des études sur l'acquisition des morphèmes (e.g., Bailey, Madden, et Krashen, 1974 ; Dulay et Burt, 1974).

2.2.1.4 L'hypothèse de l'input

Krashen (2003) explique que l'acquisition d'une L2 se fait de façon involontaire, ne demande aucun effort ni énergie ou encore aucun travail particulier à condition que l'apprenant reçoive de l'input compréhensible. Suivant cette hypothèse, le niveau optimal de cet input doit être de $i+1$, i.e. légèrement au-dessus du niveau de compétence initial de l'apprenant. Il explique également que si l'apprenant reçoit suffisamment d'input compréhensible, les structures qu'il est prêt à acquérir seront présentes.

2.2.1.5 L'hypothèse du filtre affectif

Krashen (2003) pose cependant un bémol à son hypothèse de l'input compréhensible en ajoutant que même si cet input est présent dans l'environnement immédiat de l'apprenant, l'acquisition du langage ne pourra s'opérer que dans la mesure où l'apprenant est réceptif à cet input. Autrement dit, l'acquisition peut être perturbée par l'état émotionnel de l'apprenant. Si l'apprenant est anxieux, ou bien qu'il n'a pas confiance en lui, ou encore qu'il ne se considère pas comme un membre potentiel du groupe de locuteurs de la langue cible, le filtre affectif empêchera l'input compréhensible d'atteindre la composante d'acquisition du langage du cerveau.

Les hypothèses de Krashen remettent en question l'enseignement de l'anglais L2 à l'UTT. Selon lui, l'apprenant qui veut acquérir une L2 n'a pas à s'investir trop dans l'apprentissage de façon traditionnelle en salle de cours ni à essayer d'apprendre des règles de grammaire ou du vocabulaire pour améliorer la qualité de ses productions. Au contraire, comme le suppose l'hypothèse du moniteur, le fait de trop se concentrer sur la forme pourra avoir comme effet de ralentir le débit et de réduire la quantité d'informations produites. Pour les enseignants, il n'est pas utile d'essayer de contrôler le contenu des messages que reçoit l'apprenant pour s'assurer qu'ils comportent un type particulier de

structures ou de vocabulaire car peu importe les efforts déployés pour acquérir une structure, elle ne le sera qu'au moment où les structures devant la précéder l'auront été.

Pour progresser et donc éventuellement acquérir la langue cible, l'apprenant a besoin d'input compréhensible et d'être réceptif à cet input. L'environnement d'apprentissage optimal devrait ainsi faciliter les occasions d'input par le biais d'activités permettant d'en ajuster le niveau et suffisamment stimulantes pour veiller à ce que l'apprenant soit réceptif à cet input.

2.2.2 L'hypothèse de l'output de Swain

Swain (1995), basant ses travaux sur l'hypothèse de l'input, a mené une recherche où elle a conclu que le fait de recevoir de l'input sans pour autant devoir produire, favorise le développement d'habiletés de compréhension en L2 (l'écoute et la lecture) à un niveau proche de celui des locuteurs natifs de la langue cible, mais ne permet pas le développement des habiletés de production (la parole et l'écriture) à un même niveau. Elle a ainsi formulé l'hypothèse de l'output qui stipule que seule la production en L2 (output) oblige vraiment l'apprenant à s'astreindre à un traitement grammatical complet qui favorise un développement plus efficace de la syntaxe et de la morphologie de la L2. Elle suggère plus précisément que l'output permet à l'apprenant :

- de prendre conscience de ses lacunes ou problèmes en L2 ;
- de tester ses propres hypothèses en lui donnant des occasions d'expérimenter de nouvelles structures ou formes ;
- de réfléchir, discuter et analyser ses lacunes et/ou problèmes.

Selinker (1972) a proposé le terme *interlangue* pour faire référence au langage produit par les apprenants. Ce concept d'interlangue fait référence au système langagier de l'apprenant à toute étape de son apprentissage, avec toutes les différences qu'il peut comporter par rapport au système du locuteur natif. Cet interlangue n'est ainsi pas figé, il évolue au fur et à mesure de l'apprentissage. Wesche (1994) affirme que le développement de l'interlangue peut être favorisé lorsque les apprenants corrigent leurs productions, incorporant ainsi les corrections de leurs interlocuteurs et produisant de l'output compréhensible et modifié.

L'output du locuteur pourrait donc permettre le développement de la L2 en augmentant la précision, l'intelligibilité et la pertinence de sa production langagière (Lyster, 1998 ; Pica, 1994 ; Shehadeh, 1999 ; et Swain, 1995).

La plupart des chercheurs en apprentissage du langage s'entendent pour dire que l'output est nécessaire pour augmenter la fluidité ; les apprenants doivent s'entraîner à produire en L2 s'ils veulent être capables d'utiliser leur système inter-langagier avec confiance et de façon routinière.

Des recherches ont tenté d'établir des liens entre l'output et le développement du langage. Il semble que le fait d'obliger l'apprenant à produire soit bénéfique au moins pour le développement du vocabulaire (Mitchell et Myles, 2004).

En ce qui concerne la grammaire, le rôle de l'output « forcé » n'est pas très clair et semble difficile à démontrer (Barcroft, 2006) même si Pica (1994) a déterminé que les locuteurs non natifs modifient leur output lexicalement, syntaxiquement et phonologiquement pour rendre leurs messages plus clairs, et que Lyster (1998) a suggéré que les locuteurs non natifs portent attention à la forme grammaticale et la modifient durant les séquences de négociations avec d'autres locuteurs non natifs.

Enfin, DeKeyser et Sokalski ont mené une étude en 2001 sur des apprenants de l'espagnol L2 dans un contexte de face-à-face. Ils en ont déduit l'hypothèse de l'acquisition des habiletés en fonction du type d'interaction : l'input est meilleur pour développer la compréhension et l'output pour la production.

Lorsque les activités de parole et d'écoute sont perçues comme un tout intégral et mutuellement influencé, comme dans la conversation de tous les jours, on parle d'interaction. D'un point de vue sociolinguistique, l'interaction est principalement intéressante pour les occasions qu'elle semble offrir aux apprenants de la L2 d'ajuster l'input qu'ils reçoivent, i.e. qu'ils peuvent poser des questions et clarifier le sens lorsqu'ils ne comprennent pas immédiatement ; les productions du locuteur natif deviennent ainsi de l'input compréhensible (Mitchell et Myles, 2004).

2.2.3 L'hypothèse de l'interaction de Long

Long (1980) a démontré que les échanges entre locuteurs natifs et locuteurs non natifs d'une langue cible étaient d'un niveau comparable en terme de complexité grammaticale que les échanges entre locuteurs natifs. Cependant, les échanges entre locuteurs natifs et non natifs contenaient beaucoup plus de stratégies de communication (comme la répétition, la confirmation, la vérification de la compréhension et la requête de clarification) que dans les échanges entre locuteurs natifs. Il semble que les locuteurs natifs ont recours à ces stratégies avec les non-natifs pour résoudre des problèmes de communication, sans pour autant essayer consciemment d'enseigner la grammaire. Ces résultats ont amené Long à poser l'hypothèse de l'interaction : les efforts collaboratifs entre locuteurs natifs et non natifs pour optimiser la compréhension et négocier les points difficiles permettent de régler le niveau de l'input pour le rendre plus adapté à l'état de développement de l'apprenant de la L2. En terme de

l'hypothèse de l'input de Krashen, ces interactions permettent à l'apprenant de recevoir de l'input de niveau $i+1$, plutôt que $i+0$, ou encore $i+3$.

Par deux études où les participants devaient écouter de façon passive, Long (1985) a démontré que les ajustements linguistiques/conversationnels (i.e. de l'input préalablement simplifié) permettent à l'apprenant de mieux comprendre l'input.

Cependant Pica, Young, et Doughty (1987) ont démontré que les ajustements interactionnels sont plus efficaces pour rendre l'input compréhensible que les ajustements linguistiques préalables, i.e. que plutôt que de chercher à simplifier l'input en utilisant des critères conventionnels de simplification linguistique comme les répétitions ou le recours à des structures grammaticales simples, il est plus efficace de laisser l'apprenant négocier lui-même le sens pour rendre l'input compréhensible. En fait, les interactions donneraient parfois de l'input plus complexe que l'input pré-simplifié.

On peut donc penser qu'au lieu d'essayer de contrôler le niveau de difficulté de l'input pour mettre au point des activités correspondant au niveau de l'apprenant comme le suggère l'hypothèse de « l'enseignabilité » de Pienemann (1989), on peut plus simplement veiller à favoriser des interactions de qualité entre apprenants et locuteurs natifs, comme par exemple la résolution de problèmes. Des études basées sur l'hypothèse de l'interaction ont démontré que la résolution de problèmes non linguistiques, où les deux partenaires (natifs et non natifs) possèdent des informations nécessaires, est plus susceptible de favoriser la négociation que le sont les conversations libres (Larsen-Freeman et Long, 1991 ; Pica, 1994). Ces études ont également démontré que la négociation de sens peut se faire entre locuteurs non natifs, aussi bien qu'entre individus plus ou moins bilingues, dans le cadre d'une activité appropriée.

En 1996, Long modifie sa version de l'hypothèse de l'interaction en proposant que les contributions environnementales pour l'acquisition sont médiatisées par l'attention sélective et la capacité de l'apprenant à traiter la L2. Ces ressources sont mises à contribution de la façon la plus efficace durant les séquences de négociations pour le sens. Il explique également que la négociation pour le sens, et plus spécialement celle qui déclenche les ajustements interactionnels de la part du locuteur natif ou d'un locuteur plus compétent, facilite l'acquisition parce qu'elle met en relation l'input, les capacités internes de l'apprenant (plus particulièrement l'attention sélective) et l'output, de façon productive.

2.2.4 Le degré d'attention

Des chercheurs ont développé cette idée que le degré d'intégration du nouveau langage par l'apprenant, que produisent l'input et l'interaction, est influencé par le degré d'attention que porte

l'apprenant sur la forme. Schmidt (1994) définit deux types d'attention: «noticing» et «understanding and awareness». Selon lui, le fait de placer des stimuli sous attention focale (noticing) est la condition nécessaire et suffisante pour que l'input soit intégré, i.e. que le fait de comprendre et d'être conscient n'est pas suffisant, il faut une condition qui dépasse ces états pour que l'apprentissage se réalise.

Pour Swain et Lapkin (1995), lors de certaines séquences de production, l'apprenant prendra conscience d'un problème linguistique, porté à son attention par le feedback de son interlocuteur (par exemple une requête de clarification). Le fait de remarquer un problème pousse l'apprenant à modifier sa production. Ainsi, l'apprenant peut parfois être poussé vers un mode de traitement plus syntaxique lorsqu'il comprend.

2.2.5 Le feedback négatif

Lorsqu'un locuteur exprime, directement ou indirectement, que son interlocuteur a commis une erreur de production lors d'une interaction, on dira qu'il a transmis du feedback négatif. Ce feedback se présente sous différentes formes : requête de clarification, reformulation, demande de confirmation et même éventuellement proposition de corrections formelles et explicites.

Les reformulations par les locuteurs natifs de productions erronées des locuteurs non natifs sont d'importantes sources de feedback négatif indirect pour l'apprenant (Mackey, Gass, et McDonough, 2000). Oliver (1995) a démontré que ces corrections proposées par le locuteur natif ne sont pas toujours intégrées par l'apprenant probablement parce qu'elles sont d'un niveau trop complexe, i.e. qu'elles sont d'un niveau supérieur à $i+1$. Oliver a également démontré que le feedback négatif est présent de façon régulière dans la plupart des échanges en L2 en réponse à des productions erronées et que les apprenants sont la plupart du temps disposés à profiter de l'occasion qui leur est offerte de produire de façon plus conforme.

Les résultats des recherches sur l'impact du feedback négatif ne sont pour l'instant pas très concluants et difficiles à interpréter (Nicholas, Lightbown, et Spada, 2001). On peut cependant penser que le feedback, peu importe sa forme, joue le rôle d'input efficace et mène à de l'apprentissage. Son recours sera donc fortement encouragé lors des activités d'apprentissage proposées dans le cadre de cette étude.

2.2.6 Le rôle du locuteur natif

Pour les partisans d'une approche sociolinguistique, le rôle d'un locuteur natif, ou du moins plus compétent que l'apprenant, semble évident. Que ce soit d'un point de vue Vygotskien, qui stipule que l'apprentissage d'une L2 requiert l'intervention d'un locuteur expert qui apporte de l'aide dite échafaudée à un novice, ou bien interactionniste, qui insiste sur l'importance de la négociation pour ajuster l'input, le locuteur natif occupe une place importante dans l'apprentissage d'une L2.

On a vu plus haut que l'interaction entre deux apprenants peut être efficace au niveau de l'apprentissage. Cependant, un inconvénient majeur pour l'apprenant travaillant avec un autre apprenant est de dévier de l'objectif principal (apprendre la L2) lors de la réalisation d'activités dont au moins un des objectifs n'est pas linguistique. Platt et Brooks (1994) ont mené une étude d'apprentissage de L2 en classe à partir de tâches qui sont utiles aux yeux des interactionnistes car elles favorisent la négociation du sens et la disponibilité d'input compréhensible ; elles doivent donc faciliter l'acquisition. A partir des données recueillies, ils ont constaté que ces tâches ne produisaient pas des environnements d'apprentissage uniformes ; la perception qu'ont les apprenants des buts immédiats des activités détermine et influence la nature de l'activité telle qu'elle sera expérimentée par l'apprenant. Certains apprenants utilisaient beaucoup la L1 car ils se concentraient plus sur le résultat à atteindre que sur l'apprentissage de la langue.

Les participants à notre étude travailleront avec des locuteurs natifs, ce qui permettra probablement d'éviter ce genre de déviation. Il est cependant possible que l'estime de soi de l'apprenant soit affectée quand les malentendus sont trop fréquents dans ses échanges avec des locuteurs natifs au point d'abandonner l'usage de la L2 et d'avoir recours à la L1 comme le rapportent Bremer, Roberts, Vasseur, Simonot, et Broeder (1996).

Enfin, le contact avec des locuteurs natifs peut avoir un impact négatif car la langue parlée n'est pas toujours conforme aux standards recherchés, notamment à l'écrit. Par exemple une étude décrit la langue canadienne-française contemporaine parlée comme ayant recours à trois variantes différentes dont une se rapproche plus de l'écrit que les deux autres et explique que les locuteurs non natifs en contact avec des locuteurs natifs auront plus tendance à produire des formes non standards (Rehner, Mougéon, et Nadasdi, 2003).

2.3 La motivation

Pintrich et Schunk (1996) définissent la motivation comme un processus par lequel une activité ayant un objectif précis est démarrée et maintenue.

En dirigeant et coordonnant plusieurs opérations envers un objet ou un but, la motivation transforme un nombre de réactions séparées en action significative (Julkunen, 2001).

Pour obtenir leur diplôme d'ingénieur, tous les étudiants de l'UTT doivent atteindre un niveau minimum en anglais. Compte tenu de la durée des études, des efforts et de l'argent investis, et des perspectives d'avenir qu'offre le diplôme d'ingénieur en France, cette obligation devrait à elle seule être une source de motivation suffisante pour permettre à ces étudiants de s'engager suffisamment dans la tâche pour que l'apprentissage de l'anglais se réalise.

Comme il a été vu dans la section *Problématique* de ce mémoire, la réalité est cependant différente car beaucoup d'étudiants sont en situation d'échec face à l'apprentissage de l'anglais L2. Pour quelles raisons certains ne semblent-ils pas en mesure d'apprendre l'anglais alors que d'autres y parviennent?

Beaucoup d'entre eux ne se sont jamais soucié de l'apprentissage de l'anglais avant d'arriver à l'UTT parce que ce n'était pas obligatoire et qu'ils ont probablement l'intention de faire carrière en France. On peut même supposer, en se basant sur leur orientation scolaire, que pour beaucoup d'entre eux, les souvenirs scolaires liés à l'anglais ne sont pas forcément positifs : mauvaises notes, cours ennuyants par manque d'intérêt, manque d'encouragements et de support de la part des parents qui ne connaissent pas la langue ou bien qui n'en ont pas une haute opinion. Dans ces cas extrêmes, le niveau d'anglais à l'arrivée à l'UTT est tellement faible que la tâche peut leur paraître insurmontable.

Ceci implique donc de devoir trouver des sources de motivation autres que l'obtention du diplôme pour modifier cette approche négative de l'anglais. Pour Julkunen (2001), l'enseignement et l'apprentissage peuvent être des expériences motivantes ou démotivantes. Comme l'explique encore Gardner (2001), un enseignant ou un cours très stimulant peuvent favoriser la motivation. Or sachant que la motivation influence la réussite (Gardner, 1979), une meilleure compréhension du phénomène de la motivation devrait permettre de proposer des activités d'apprentissage plus motivantes, et donc facilitant l'apprentissage.

2.3.1 Les orientations de la motivation

Whyte et Holmberg (1956 ; dans Dörnyei et Schmidt, 2001) établissent une distinction entre les orientations intégratives (essayer de s'intégrer à un groupe) et les orientations instrumentales (essayer d'atteindre un objectif particulier). Ils affirment que pour avoir les bases psychologiques nécessaires pour maîtriser une langue seconde, il faut avoir des orientations intégratives.

Les orientations sont de simples classifications de raisons qui peuvent être évoquées pour étudier une langue et il y a peu de raisons de croire que les orientations en elles-mêmes sont directement liées au succès de l'apprentissage ; bien que les raisons et les objectifs soient des composantes de la motivation, c'est cette dernière qui est responsable du succès ou de l'échec (Gardner, 2001).

La théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985) suggère que les orientations motivationnelles peuvent être divisées en trois catégories ; les orientations intrinsèques et extrinsèques, et l'amotivation.

2.3.1.1 Les orientations intrinsèques

Les orientations intrinsèques pour l'apprentissage d'une L2 font référence aux raisons qui sont dérivées du plaisir inhérent et de l'intérêt qu'un individu porte à cette activité ; l'apprentissage est entrepris à cause de la satisfaction spontanée qui lui est associée (Noëls, 2001). Deci et Ryan (1995) maintiennent que ces sentiments de satisfaction viennent du développement d'un sens de la compétence dans une activité volontairement entreprise. Au moins trois sous-types d'orientations intrinsèques ont été identifiés par la recherche : la connaissance (fait référence au plaisir éprouvé lorsqu'on développe sa connaissance ou bien qu'on satisfait sa curiosité sur un sujet donné), l'accomplissement (fait référence au sentiment éprouvé lorsqu'on se surpasse pour maîtriser une tâche difficile) et la stimulation (fait référence au plaisir éprouvé lors d'une expérience esthétique).

2.3.1.2 Les orientations extrinsèques

Les orientations extrinsèques font référence aux raisons autres que l'intérêt inhérent porté à l'activité (Noëls, 2001). Dans ce cas, le comportement de l'apprenant est régulé par différentes sources externes. Plusieurs sources ou types d'orientations extrinsèques ont été identifiées, et elles varient dans l'intensité où elles sont intégrées par l'individu (Grolnick, Deci, et Ryan, 1997).

2.3.1.3 L'amotivation

L'amotivation peut être perçue comme étant l'opposée des autres types d'orientations, plus particulièrement des sous-types intrinsèques. Les étudiants amotivés ont le sentiment que ce qui leur arrive est indépendant de leur comportement (Noëls, 2001). Le fait de se sentir plus ou moins responsable de ce qui nous arrive est une variable en recherche à laquelle Rotter (1954, dans Ayersman et von Minden, 1995) fait référence sous le terme de *Locus of Control*. Les individus amotivés ont tendance à ne pas valoriser l'activité d'apprentissage, ne se sentent pas compétents, et ne s'attendent pas au résultat désiré (Ryan et Deci, 2000). Lorsqu'il n'y a pas de relation claire entre leur

comportement et le résultat, ils ont tendance à se désengager de l'activité et, s'ils n'ont pas une raison personnelle évidente de continuer, ils peuvent le faire machinalement si c'est nécessaire, mais ils vont probablement abandonner l'activité dès que ce sera possible.

Si la situation est traumatisante et qu'elle perdure, l'individu peut ressentir de l'anxiété en permanence et éventuellement de la dépression et de l'apathie (Noëls, 2001). L'anxiété face au langage fait référence aux réactions d'anxiété lorsqu'on doit utiliser la L2 en classe ou dans tout autre contexte (Gardner, 2001). Gardner et MacIntyre (1993) citent de nombreuses études qui suggèrent que l'anxiété a un effet négatif sur l'apprentissage de la L2 et que la confiance en soi a un effet positif. Pour MacIntyre, Baker, Clement, et Donovan (2002), la volonté de communiquer dépend de l'anxiété, de la confiance en soi et d'autres variables. Pichette (sous presse) suggère qu'il est possible que des étudiants aient recours à la FAD pour l'apprentissage d'une L2 à cause de l'anxiété qu'ils éprouvent ; ils choisissent la FAD non pas pour des facteurs liés à la distance ou à leurs emplois du temps, mais bien comme moyen d'éviter la situation d'interaction en face-à-face avec des pairs. On peut ainsi penser que les activités proposées dans le cadre de cette étude pourront avoir une influence positive en limitant l'impact négatif de l'anxiété des apprenants.

2.3.2 Les rapports entre les types d'orientations motivationnelles

Les orientations intrinsèques et extrinsèques, ainsi que l'amotivation sont représentées linéairement d'un état le plus autodéterminé à un état le moins autodéterminé. Elles sont interdépendantes à un niveau plus ou moins important ; les apprenants ne sont pas poussés par un seul but, mais plutôt par plusieurs raisons pour apprendre un langage. Certaines sont en principe plus importantes que d'autres (Noëls, 2001).

Plusieurs études ont montré qu'il existe un rapport positif entre, d'une part, l'orientation intrinsèque et la source de régulation (orientation extrinsèque), et d'autre part, des variables telles que l'intensité motivationnelle et la persistance (e.g., Noëls, Clément, et Pelletier, 1999 ; Noëls, 1999), les attitudes positives envers l'apprentissage de la langue, et la compétence dans la L2 (Noëls, 2001). C'est donc dire qu'un individu montrant une orientation intrinsèque ou autodéterminée, va probablement être plus positif envers les activités d'apprentissage et fera plus d'efforts sur une longue période de temps (Noëls, 2001).

Le rapport entre des formes moins autodéterminées et ces variables est habituellement moins élevé ou insignifiant, ce qui implique que les pressions externes ou internes ne peuvent prédire efficacement l'effort, la persistance et l'attitude (Noëls, 2001). On peut s'attendre à ce que les individus qui présentent des orientations moins autodéterminées, s'impliquent dans les activités aussi longtemps que

la pression existe, mais qu'ils réduiront leur implication si la pression disparaît. De plus, le rapport est toujours négatif entre l'amotivation, d'une part, et l'intensité motivationnelle, la persistance et une attitude positive d'autre part. Il est donc préférable d'avoir une raison d'apprendre, même s'il s'agit d'une forme de pression, plutôt que d'être amotivé face à l'apprentissage de la L2. Comme le prédit Noëls (2001), il est cependant sans doute préférable, à long terme, que l'apprenant ait une orientation intrinsèque ou autodéterminée pour ne pas abandonner au premier signe de faiblesse de la pression.

2.3.3 Besoins psychologiques favorisant la motivation intrinsèque

Selon la théorie de l'autodétermination, les êtres humains ont des besoins psychologiques et le fait de répondre à ces besoins est nécessaire pour que les individus se comportent de façon auto-motivée (Deci et Ryan, 1985 ; Ryan et Deci, 2000 ; dans Noëls, 2001). Au moins trois besoins psychologiques inhérents sont postulés.

Le premier est l'autonomie, qui fait référence au besoin que l'individu a de ressentir que son comportement émane de lui-même comme, par exemple, lorsqu'il se sent volontaire et déterminé (Ryan et Solky, 1996). Les êtres humains ont besoin de sentir qu'ils peuvent agir de leur propre gré et qu'ils ne sont pas simplement le pion d'une force externe.

Le second besoin est le sentiment d'être compétent, par exemple le sentiment d'être efficace dans son environnement (Ryan, Deci, et Grolnick, 1995). Les individus sont motivés à développer leurs compétences en partie parce que le fait d'être compétent peut renforcer leur contrôle sur leur comportement.

Le troisième besoin est le relationnel, qui reflète la propension à être en contact et estimé par d'autres individus, et à appartenir à un groupe social étendu (Ryan et Solky, 1996). Comme le montre la recherche sur la théorie de l'attachement (Ainsworth, 1989 ; Ainsworth, Blehar, Waters, et Wall, 1978), la volonté d'explorer des environnements nouveaux dépend du sentiment de sécurité et de confiance dans les relations avec les individus concernés.

Chacun de ces trois besoins est soutenu par différents types de feedback de la part d'individus concernés (Ryan, Deci et Grolnick, 1995).

2.3.4 Le développement de la motivation intrinsèque

Le développement de la motivation intrinsèque est donc étroitement lié au fait de pouvoir répondre aux besoins psychologiques de l'apprenant.

Pour développer le sentiment d'autonomie, les individus dans l'environnement social de l'apprenant doivent lui procurer du feedback encourageant l'autonomie. Ces individus signifiants doivent encourager l'apprenant à prendre de l'initiative, lui proposer des choix concernant l'apprentissage, lui permettre de résoudre des problèmes tout seul, et éviter d'exercer de l'autoritarisme et du contrôle sur cet apprenant (Noëls, 2001). Le recours à des menaces, délais, directives, buts imposés, ou même à des récompenses imposées aura probablement un impact négatif sur la motivation (Cameron et Pierce, 1994 ; Deci, 1975 ; Deci, Koestner, et Ryan, 1999 ; Eisenberger et Cameron, 1996).

Pour développer le sentiment de compétence de l'apprenant, les individus de son environnement social doivent lui procurer du feedback informatif. Il est essentiel qu'ils structurent l'environnement de façon à ce que l'apprenant soit clairement guidé dans son processus d'apprentissage (Noëls, 2001). Dans le cadre de cette étude, l'enseignant devra être en mesure de justifier les activités proposées. Il devra également fournir du feedback qui aidera l'apprenant à juger de son niveau de performance et qui lui indiquera comment il pourra s'améliorer à l'avenir. Il devra enfin s'assurer que le locuteur natif, auquel sera confronté l'apprenant, apporte également du feedback. Tout feedback doit être positif, avec des éloges pour ce qui a été accompli, des suggestions constructives pour de l'amélioration, et sans critiques négatives sur les erreurs (id.).

Enfin, pour supporter le relationnel, les individus concernés doivent s'impliquer dans les progrès de l'apprenant ; l'enseignant et les locuteurs natifs devront donner du temps, des ressources et de l'attention à l'apprenant de façon à ce qu'il se sente accepté et valorisé (id.).

2.3.4.1 Les individus ayant un impact sur le développement de la motivation

Parmi les individus susceptibles d'avoir une influence sur le développement de l'autonomie et de la compétence, et supporter le relationnel (donc de jouer un rôle sur la motivation), on peut, entre autres, identifier les enseignants, les membres de la famille et les locuteurs de la L2.

Il est raisonnable de penser que, en tant que personne la plus directement impliquée dans l'enseignement de la L2, l'enseignant a une influence considérable sur la motivation de l'apprenant. De nombreuses études ont démontré le lien entre la perception qu'ont les apprenants de l'enseignant de langue, et leur niveau de réussite (Noëls, 2001). De récentes études ont montré que le fait de percevoir l'enseignant comme fournissant du feedback positif et supportant l'autonomie (i.e. sans essayer de contrôler) était associé à une motivation intrinsèque augmentée (Noëls, Clément, et Pelletier, 1999). Dans le cadre de cette étude, même si l'enseignant ne sera pas en contact direct avec l'apprenant et qu'il jouera plutôt le rôle d'un tuteur, ses messages hebdomadaires pour coordonner les échanges, apporter du support sur les activités à réaliser et encourager l'apprenant devraient fournir le

feedback nécessaire et supporter l'autonomie de façon à augmenter la motivation. Pichette (sous presse) rapporte que des études ont démontré que de toute façon, pour bon nombre d'apprenants en FAD, le rôle attendu du tuteur est d'apporter un support motivationnel.

Gardner (1985) suggère que les parents influencent l'apprentissage de l'enfant en fonction de leur degré d'implication dans le développement des attitudes de leur progéniture. Il affirme que les parents peuvent influencer activement ou passivement les attitudes de deux façons : en influençant les croyances générales concernant l'apprentissage de la L2 et la communauté de cette langue, et en influençant les attitudes envers le cours de langue. Il explique que le support parental n'est pas directement lié à la réussite mais plutôt à la volonté de persister. D'autres membres de la famille, comme les conjoints ou les partenaires amoureux qui ont une L1 différente, peuvent également avoir une influence, positive ou négative, sur l'acquisition du langage (Noëls, 2001).

Genesee, Rogers, et Holobow (1983) affirment que la réussite dans l'apprentissage de la L2 et son utilisation dépendent du support motivationnel que les apprenants s'attendent à recevoir de la part des locuteurs de la langue cible. Clément (1980, 1986) soutient que la qualité et la fréquence des contacts avec des locuteurs de la L2 vont influencer la confiance en soi, la motivation et le niveau de langage atteint. Landry et Allard (1992) affirment que le réseau de contacts linguistiques de l'apprenant est un indicateur important concernant l'aptitude/compétence, la disposition cognitive-affective, et ultimement du comportement langagier. Ce réseau inclut les contacts interpersonnels (évalués habituellement en nombre de contacts en L2), l'accès à des sources de média, et l'ambiance éducative. Labrie et Clément (1986) suggèrent cependant que la qualité des contacts est plus importante que la fréquence pour développer le processus motivationnel de la confiance en soi.

2.3.5 Des activités d'apprentissage plus motivantes

Les activités d'apprentissage, le matériel et les tâches individuelles peuvent motiver les apprenants. En planifiant des instructions et en concevant des tâches, des activités et du matériel d'apprentissage, il est important de considérer le contenu et le format car ils sont indépendants l'un de l'autre. Un même contenu peut être enseigné de façon plus ou moins intéressante.

Pour Gagné (1985), la motivation pour la tâche est un des plus importants types de motivation, les autres étant liés à l'incitation et la réussite.

Keller (1994) a identifié quatre éléments déterminant de la motivation qui influencent un individu quant à ses choix d'objectifs et de tâches, et quant au degré d'effort qu'il va déployer dans l'apprentissage :

- l'intérêt (attention) : la curiosité doit être éveillée et maintenue tout au long de la tâche, l'activité et le cours ;
- la pertinence : elle est essentielle pour soutenir la motivation. L'apprenant doit percevoir que d'importants besoins personnels sont comblés par la tâche d'apprentissage ;
- les attentes (confiance) : il s'agit des attentes liées au succès ou à l'échec et aux attributions (raisons pour le succès ou l'échec). L'apprenant doit penser qu'il contrôle son apprentissage, qu'il a des chances de réussir et attribuer le succès à l'effort ;
- le résultat (satisfaction) : le résultat de l'apprentissage doit faire en sorte que l'apprenant se sente intrinsèquement satisfait.

Csikszentmihalyi (1991) poursuit en énonçant huit composantes qui sont spécifiques à une activité (ou tâche) qui procure du plaisir :

- il faut être en mesure de pouvoir compléter la tâche ;
- il faut avoir la possibilité de se concentrer sur l'activité ;
- la tâche a un objectif clair ;
- la tâche permet d'obtenir du feedback immédiatement ;
- l'apprenant est profondément et sans effort plongé dans la tâche qui lui fait oublier ses soucis et frustrations quotidiennes ;
- l'apprenant a le sentiment de contrôler ses actions ;
- les préoccupations personnelles de l'apprenant disparaissent lorsqu'il est engagé dans l'activité ;
- le temps est altéré, l'apprenant ne voit pas le temps passer.

Enfin, la séquence des tâches est importante pour la motivation ; une tâche doit mener à une autre. Ainsi il est préférable que les instructions soient intégrées à des projets ou d'autres types d'activités longues à réaliser. Pour les rendre plus motivants, ces projets ou activités seront fragmentés en une séquence de tâches qui s'enchaînent (van Lier, 1988).

2.3.5.1 Impact de certains types de tâches sur la motivation

Il semble que pour l'apprentissage des langues étrangères, les tâches coopératives soient plus motivantes que les tâches individuelles ou les compétitions, peu importe que l'apprenant soit fort ou faible. De plus, les tâches ouvertes (où plusieurs bonnes réponses sont possibles) seraient plus motivantes que les tâches fermées (une seule bonne réponse) (Julkunen, 2001).

Ensuite, Maehr (1984) explique que les tâches qui comportent une quantité optimale d'incertitude et d'imprévus comme le jeu, sont plus intéressantes, plus attrayantes et plus motivantes que d'autres au déroulement plus prévisible.

Enfin, Julkunen (2001) explique les avantages et les inconvénients des tâches ouvertes et fermées:

- les tâches ouvertes (plusieurs bonnes réponses) : il n'y a pas beaucoup de risques car plusieurs bonnes réponses sont possibles. Il est cependant difficile pour l'apprenant qui travaille en autonomie de définir des critères de réussite ou d'échec (Doyle, 1983). Elles sont plus flexibles et permettent à l'apprenant de faire appel à toutes ses compétences (Julkunen, 1990) ;
- Les tâches fermées (une seule bonne réponse) : elles sont plus risquées pour l'apprenant faible car l'échec est plus facilement détectable. Par contre elles sont plus profitables pour les apprenants anxieux car elles demandent peu de capacités de traitement (Tobias, 1986).

Dans le cadre de cette étude, nous retiendrons que pour intéresser différents types d'apprenants, il est préférable de proposer un amalgame de tâches coopératives ouvertes et fermées, comportant une quantité optimale d'imprévus et d'incertitudes.

2.3.6 Le contexte d'apprentissage

Le contexte d'apprentissage semble jouer un rôle sur la motivation. L'environnement de la salle de classe ne réunit habituellement pas toutes les conditions idéales pour l'apprentissage au sens large (McGroarty, 2001).

L'apprentissage dans des environnements informels est une option qui mérite notre attention. Cet apprentissage est marqué par le fait que les parcours sont très différents d'un apprenant à un autre. L'environnement informel inclut la variété, le choix, le contrôle et la possibilité d'avoir du feedback immédiatement (McGroarty, 2001).

Ces conditions contrastent énormément avec celles que l'on rencontre habituellement dans la plupart des cours de L2 qui spécifient non seulement les objectifs à atteindre, mais également les moyens, incluant les méthodes prescrites et le matériel. Il ne reste ainsi pas beaucoup de place pour la variété et la personnalisation qui peuvent engendrer et maintenir l'engagement de l'apprenant (id.).

Une étude menée en Hongrie sur des individus qui considèrent avoir échoué dans leur apprentissage d'une langue étrangère conclue que des expériences négatives en classe ont beaucoup influencé leur motivation et leur perception de soi, et n'ont pas apporté le support nécessaire à leur développement en

langue. Des activités de langues plaisantes au début de leur apprentissage n'ont pas réussi à contrebalancer le manque de sentiment de réussite lors des années suivantes. La performance et la motivation se sont amenuisées au fil des ans (Nikolov, 2001).

Clément et Kruidenier (1983) ont identifié plusieurs facteurs du contexte d'apprentissage qui peuvent affecter l'émergence et le pouvoir de prédiction des orientations motivationnelles. L'un de ces facteurs est la possibilité d'avoir des contacts immédiats avec des membres de la communauté de la langue cible. Ce facteur, incluant les notions d'intégration et d'identification, semble concerné lorsque les apprenants connaissent au moins un peu certains membres de la communauté de la langue cible.

2.4 Le développement des activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage doivent entre autres permettre le développement des stratégies nécessaires à la réalisation des tâches demandées, il faut « suggérer des activités qui correspondent aux processus cognitifs que l'on veut mettre en oeuvre » (Deschênes, Lebel, Bourdages, et Michaud, 1989, p. 5).

L'apprentissage doit permettre un traitement cognitif en profondeur où les apprenants imposent leurs propres structures à ce qu'ils étudient et éviter de créer volontairement des conflits entre les croyances des sujets et les informations nouvelles (Deschênes et Lebel, 1994). Dans le cadre de cette étude, les activités devront donc être conçues de façon à pouvoir activer les connaissances antérieures pour faciliter l'intégration des nouvelles connaissances. « Plusieurs auteurs [...] pensent que l'autoquestionnement est un bon moyen pour faciliter l'apprentissage et évaluer la compréhension, moyen même supérieur au fait de répondre à des questions préparées à l'avance par un professeur » (Deschênes, Bourdages, Michaud, et Lebel, 1992, p. 57).

Citant Spivey et King (1989), Deschênes, et ses collègues (1992, p. 57) considèrent la synthèse comme « une activité de sélection, de mise en relation et d'organisation des informations importantes de différentes sources d'information et constitue un processus de construction de connaissances fort important en compréhension et en apprentissage ». Ces activités qui visent l'organisation des connaissances, l'élaboration, la restructuration ou la construction des schémas (Deschênes et Lebel, 1994) seront privilégiées dans le cadre de cette étude car elles favorisent un traitement en profondeur des informations.

2.4.1 L'autonomie

Comme le suggèrent Henri et Kaye (1985), en formation à distance la relation qui se développe entre l'enseignant et l'apprenant doit avoir comme objectif de « promouvoir l'autonomie de celui qui apprend et [...] lui ouvrir la voie de l'émancipation et de l'autoformation » (p. 100).

Il semble que le fait de donner plus de responsabilité à l'apprenant ait un effet positif sur sa motivation à persister dans son apprentissage et de le réaliser de façon satisfaisante (Deschênes, 1993). L'autonomie est un concept clé de l'apprentissage à distance que Deschênes définit pour l'apprenant « comme la gestion d'un ou des aspects de son activité d'apprentissage » (1991, p. 34). Selon lui, cette activité de gestion met à contribution trois catégories de stratégies : la planification, la régulation et l'évaluation qu'il faut appliquer à plusieurs aspects : l'environnement, le temps, les ressources, les tâches à réaliser, etc.

L'apprentissage autonome suppose donc que l'apprenant puisse décider du contenu et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs. Il devrait également décider des modalités pour en évaluer le succès (Moore, 1977). Les activités d'apprentissage devraient ainsi être facultatives car s'il peut évaluer son propre apprentissage, l'apprenant pourra se rendre compte efficacement de ce qu'il sait et utiliser adéquatement ces connaissances (Schoenfeld, 1987). Il devrait donc être en mesure de développer des façons d'apprendre qui correspondent à ses capacités (Deschênes, 1993). « Lorsque l'apprenant peut lui-même mettre au point ses propres outils d'apprentissage, il peut atteindre un très grand niveau d'autonomie » (Deschênes et Lebel, 1994, p. 29).

Deschênes détermine les conditions nécessaires à l'autonomie : « l'individu doit posséder des connaissances sur la personne, les tâches et les stratégies et maîtriser des habiletés servant à la planification, à la régulation et à l'évaluation de la tâche cognitive dans laquelle il est engagé » (1991, p. 34).

Enfin l'autonomie peut porter sur l'interaction entre apprenant et enseignant (Deschênes et Lebel, 1994). Concernant cette interaction avec l'enseignant,

l'étudiant peut exercer son autonomie à l'égard de l'interaction apprenant-enseignant dans la mesure où il peut, lorsque cela est nécessaire, se donner les relations fonctionnelles qui lui permettront de dépasser ses limites et de résoudre les problèmes majeurs (Deschênes et Lebel, 1994, p. 12).

2.4.2 La charge cognitive

Il semble que certaines activités soient plus efficaces ou permettent les apprentissages plus facilement que d'autres. Les chercheurs en éducation abordent la question de la difficulté d'une activité en parlant de la charge cognitive. Ils diront que plus la charge cognitive d'une activité est élevée, plus l'apprenant aura du mal à réaliser l'activité.

2.4.2.1 La charge cognitive interne

Tout d'abord, il faut savoir que la mémoire de travail est limitée, i.e. que les informations que nous pouvons traiter simultanément doivent être en nombre limité, entre 4 et 10 éléments à la fois (Cooper, 1998). C'est donc dire que plus l'activité comportera d'éléments à traiter, plus sa charge cognitive sera importante.

Ainsi, lorsque la mémoire de travail est dépassée par la charge cognitive des activités, autrement dit lorsque la mémoire de travail de l'apprenant est saturée et ne peut pas gérer toutes les dimensions de l'activité en même temps, l'apprentissage n'aura pas lieu ou sera très diminué (id.).

Comme il a été mentionné plus haut, Mitchell et Myles (2004) expliquent que l'apprentissage d'une L2 est l'acquisition d'une habileté cognitive complexe et que plus l'apprenant est performant, plus les séquences d'habiletés contenues dans sa mémoire à long terme sont complexes. Chaque séquence d'habiletés correspondrait à un « élément » que l'apprenant peut traiter.

Il est ainsi logique de penser que plus les blocs de connaissance d'un apprenant sont développés, plus il pourra traiter les nouvelles informations rapidement et plus il apprendra facilement.

Idéalement, il faudrait que les éléments d'une activité puissent s'assembler ou être décomposées pour s'adapter au niveau d'expertise de l'apprenant.

2.4.2.2 La charge cognitive externe

La charge cognitive est non seulement déterminée par la complexité de l'activité mais également par la complexité des instructions. La charge cognitive totale est égale à la somme des charges cognitives intrinsèque et ajoutée de l'activité (Cooper, 1998). Il s'agit de prendre en considération le fait qu'en plus de la difficulté imposée par l'activité elle-même, la façon de présenter les consignes ajoute des informations supplémentaires à traiter et donc augmente la charge cognitive de l'activité. En d'autres mots, si l'apprenant doit déployer des quantités importantes d'effort mental pour comprendre les

instructions, il ne lui restera que très peu de ressources pour se concentrer sur l'activité en elle-même (id.).

2.4.2.3 L'interactivité des éléments

Ce concept a pour but de déterminer le potentiel de simplification d'une activité. Il s'agit de déterminer si les composantes d'une connaissance à acquérir peuvent être abordées séparément ou non (Cooper, 1998). Lorsque c'est le cas, on pourra parler d'interactivité faible entre les différents éléments et donc de la possibilité de les appréhender séparément pour en réduire la charge cognitive.

2.4.3 Les différents types d'apprenants

Certains chercheurs ont démontré qu'il existe plusieurs façons d'apprendre car il existe plusieurs types d'apprenants. Bien que ces différences existent il n'est pas toujours simple de les identifier pour éventuellement catégoriser les apprenants et pouvoir ainsi mieux répondre à leurs besoins spécifiques (Ayersman et von Minden, 1995). Cependant, toutes les définitions ou catégorisations existantes de ces différences individuelles semblent au moins s'entendre sur le fait que l'individu manifeste ces différences dans sa façon d'apprendre.

Par exemple, certains apprenants sont dits *visuels* et s'accommodent mieux des informations sous forme graphique. En fait tous les types de supports visuels leur simplifient grandement la vie (Jonassen et Grabowski, 1993). D'autres sont qualifiés d'auditifs et préfèrent "entendre" les explications. D'autres encore ont du mal lorsqu'un graphique sert à présenter une information qui a déjà été présentée à un autre moment uniquement sous forme verbale car ils enregistrent les informations non visuelles de façon non visuelle. Ce sont des *tactiles*.

Ainsi, solliciter plus d'un sens à la fois devrait faciliter l'apprentissage d'un plus grand nombre d'individus. En outre, selon la théorie du double encodage (Paivio, 1986), il apparaît également opportun d'utiliser cette stratégie pour maximiser les ressources limitées de la mémoire de travail.

2.4.4 Les activités avec les pairs

Les apprenants mis en relation dans le cadre d'un « groupe en téléconférence développent des comportements d'aide dans la tâche, mais aussi sur les plans socio-affectif et motivationnel » (Boisvert, 1987, cité par Deschênes et Lebel, 1994, p. 20). Le fait de partager des buts et des objectifs communs permet de se sentir moins seul face à des situations difficiles ; l'apprenant peut compter sur le groupe pour parler de ses craintes, ses peurs, ses découvertes et ses problèmes (Deschênes et Lebel,

1994). Le groupe peut alors donner du support moral, et ainsi prévenir l'échec et /ou l'abandon. Enfin le groupe peut agir comme un stimulant chez l'apprenant et l'aider à développer la perception qu'il a de sa compétence à apprendre (Deschênes et Lebel, 1994).

Dans le cadre de cette étude, il semble souhaitable que les apprenants soient mis en contact pour favoriser les comportements d'aide et de soutien, donc pour leur permettre de bénéficier de support socio-affectif et motivationnel. Il n'est pas exclu que les apprenants y trouvent également du soutien sur les plans cognitif et métacognitif car il est possible que les apprenants discutent des problèmes d'apprentissage et d'organisation qu'ils rencontreront et s'aident mutuellement à trouver des solutions.

Cependant, pour cette étude, la mise en place d'une téléconférence n'est pas envisagée car elle obligerait les participants à se déplacer pour avoir accès au matériel nécessaire. Etant donné leur lieu de résidence, tous les participants se rendraient à l'UTT ce qui ferait de cette téléconférence une absurdité puisque tous les apprenants seraient au même endroit. Elle impliquerait également que tous les participants soient disponibles en même temps, ce qui pourrait devenir un obstacle infranchissable pour certains.

Ce projet adoptera plutôt les forums électroniques qui semblent être une excellente alternative à la téléconférence car en plus de mettre les apprenants en contact, ils permettent au tuteur de jouer son rôle en stimulant la quantité et en surveillant la qualité des échanges. Brown, Ash, Rutherford, Nakagawa, Gordon, et Campionne (1993) expliquent à ce sujet que les apprenants ne peuvent inventer la matière et que des apprentissages non surveillés pourraient s'avérer dangereux. Par cette surveillance, il peut également favoriser le recours à un lexique commun. Citant Lave (1993), Henri et Lundgren-Cayrol (2001) expliquent que dans un contexte d'apprentissage collaboratif, « il importe que les apprenants partagent un même langage, un même univers mental et culturel et un même but » (p.17).

Cependant, il est possible que les apprenants perçoivent l'énergie consacrée à ces forums comme une perte de temps parce qu'ils manquent d'efficacité ou tout simplement parce qu'ils n'en voient pas l'utilité.

Il sera ainsi préférable que les forums proposés soient facultatifs et non pas imposés aux participants de cette étude car même s'ils visent à supporter l'apprentissage, ils pourraient se transformer en contrainte, ajoutant peut-être même une difficulté supplémentaire.

2.4.5 Les activités de tutorat

Tardif (1992) pense que c'est l'enseignant qui a la responsabilité de mettre en place les stratégies de communication et qu'il doit les ajuster en fonction des résultats de l'élève. Il faut donc avoir du feedback pour savoir si l'apprenant est en difficulté ou démotivé pour, si tel est le cas, éventuellement rechercher de nouvelles stratégies.

Comme il vient d'être suggéré, dans le cadre de cette étude, les forums électroniques devraient occuper une place importante comme outil stratégique de communication du tuteur avec les apprenants.

Grâce aux forums, le tuteur peut obtenir et fournir du feedback sur le processus d'apprentissage. Le feedback permet également au tuteur de déployer des éléments stratégiques comme d'aborder avec l'apprenant la perception qu'il a de la tâche et de son contrôle sur la réussite de cette activité, d'aider l'apprenant à sélectionner les informations importantes, de discuter de ses mauvaises conceptions tout en lui proposant des solutions de rechanges et de lui permettre de prendre connaissance explicitement de son niveau de maîtrise des nouvelles connaissances (Tardif, 1997).

La question est ensuite de savoir quand et comment le tuteur doit intervenir pour bien remplir son rôle. Quelles activités peuvent être mises en place pour permettre des interventions efficaces et opportunes ? A ces questions, Deschênes et Lebel (1994) suggèrent que c'est à l'apprenant que devrait revenir la responsabilité de choisir le type d'intervention qui doit être faite. Le tuteur pourra intervenir sur plusieurs plans du support : cognitif, méthodologique, administratif, motivationnel, socio-affectif et métacognitif.

Sur le plan cognitif, le tuteur doit être un expert du domaine et du contenu qui soit en mesure de répondre aux questions des apprenants. Sur le plan méthodologique, il donne des conseils et des explications sur le matériel, la démarche pédagogique et le mode d'évaluation. Pour la partie administrative, sa tâche consiste essentiellement à renseigner sur l'établissement et ses règles (Deschênes et Lebel, 1994).

Concernant l'aspect socio-affectif, il doit pouvoir dépasser le cadre purement académique pour offrir « support humain et encouragement » (Kelly et Swift, 1983, cités par Deschênes et Lebel, 1994, p. 25). Il doit aider les apprenants en difficulté dans leur vie privée, i.e. face à des problèmes personnels ou familiaux qui ont de répercussions sur leurs études (Deschênes et Lebel, 1994).

L'aspect motivationnel semble le plus difficile à cerner car plusieurs auteurs « insistent sur le rôle du tuteur sur le plan motivationnel, mais évitent de préciser comment le tuteur peut arriver à bien jouer ce rôle » (Deschênes et Lebel, 1994, p. 25).

Sur le plan métacognitif, « le tuteur peut aider les apprenants à développer leur compétence et leur confiance en eux-mêmes, afin qu'ils puissent organiser et planifier leur travail individuel et organiser leur emploi du temps eux-mêmes (Kaye, 1982, cité par Deschênes et Lebel, 1994, p. 26).

2.4.6. Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage peuvent avoir un effet sur la réussite en L2. Les étudiants motivés réussissent mieux parce qu'ils s'impliquent plus dans leur apprentissage (Gardner, 1985). Ils cherchent des occasions de recevoir de l'input, d'avoir des interactions et des instructions et lorsqu'ils reçoivent de l'input, ils y portent attention et le traitent activement (Crookes et Schmidt, 1991 ; Schmidt, sous presse ; Tremblay et Gardner, 1995 ; dans Schmidt et Watanabe, 2001). En d'autres mots, ils utilisent des stratégies d'apprentissage.

En se basant sur les résultats d'une recherche qu'il a menée, Romainville (1992) affirme que, pour un apprenant, même s'il ne semble pas y avoir de lien entre la connaissance de ses stratégies et la performance, les étudiants plus performants ont tendance à expliciter plus de connaissances métacognitives de leurs stratégies. C'est donc dire que le fait de pouvoir parler de ses manières d'apprendre pourrait permettre de devenir plus performant.

Pour promouvoir la réflexion sur ses stratégies, Romainville (1992) suggère de faire décrire par les étudiants les conditions et surtout les buts de leurs procédures. Il continue en proposant qu'en plus de pouvoir expliquer un savoir métacognitif, l'étudiant devrait également s'entraîner à créer des « liens à l'intérieur de ce savoir ; pourquoi l'étudiant utilise-t-il telle procédure ? Avant quelle autre ? Après quelle autre ? » (p. 144).

Des activités de réflexion sur l'apprentissage proposées en préambule à chacune des activités de conversation de ce projet pourraient avoir un impact positif sur la performance de l'apprenant. Elles devraient permettre à l'apprenant de prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage. De plus, des activités de réflexion post-conversations seront également proposées pour lui permettre d'évaluer et ajuster ses stratégies en fonction des difficultés d'apprentissage et d'organisation qu'il pourrait avoir rencontrées.

2.4.7 Les outils

L'intelligence n'est pas exclusive à l'être humain ; « lorsque l'individu s'adonne à une activité, il utilise ses propres ressources de cognition, mais aussi l'intelligence [...] qui est présente dans son environnement » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p. 24). L'apprenant peut ainsi avoir recours à de multiples ressources. Ces ressources peuvent être des personnes, l'environnement, des événements, des situations, mais aussi des outils ou des machines (Pea, 1993, dans Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Les chercheurs parlent ici du concept de la *cognition répartie* (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

Dans le cadre de cette étude, il importera de mettre des outils à disposition des étudiants. Tous ces outils devraient en principe être réunis sur support informatique pour en faciliter l'accès. En plus des forums électroniques mentionnés plus haut, l'environnement d'apprentissage devrait inclure des guides, des ouvrages de références et différents médias pour permettre aux étudiants de l'UTT de préparer les activités à réaliser, communiquer avec les locuteurs anglophones et s'auto-évaluer.

2.4.7.1 Les guides

« Les guides pratiques [...] permettent [...] de dégager, pour les activités d'apprentissage, trois grandes fonctions identifiées aux aspects affectif (motivation et intérêt), cognitif (quoi et comment étudier) et métacognitif (gestion et contrôle) de l'apprentissage » (Deschênes, Bourdages, Michaud, et Lebel, 1992, p. 56). Dans le cadre de ce projet, ils permettront essentiellement aux apprenants de prendre connaissance des conseils, consignes et exemples concernant les activités d'apprentissage à réaliser, ainsi que des instructions pour gérer la démarche d'apprentissage comme par exemple entrer en contact avec des locuteurs natifs ou prendre rendez-vous avec un locuteur natif pour avoir une conversation.

2.4.7.2 Les médias

Pour réaliser les activités de communication en mode synchrone, les étudiants participant au projet devront avoir recours à un ou plusieurs médias. Avant de faire des choix, il semble opportun d'évaluer les différents médias existants en fonctions de leurs qualités respectives et des possibilités dont disposent les étudiants de l'UTT.

2.4.7.2.1 Critères d'évaluation des médias

Des chercheurs se sont penchés sur la question et ont déterminé des critères d'évaluation des médias tels que l'accessibilité et la richesse médiatique.

2.4.7.2.1.1 L'accessibilité d'un média

Pour Landry (1986), il s'agit de la facilité à utiliser un média sur le plan matériel. L'accessibilité des médias dépend également du contrôle qu'une personne peut exercer sur ceux-ci. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'utilisateur peut décider du moment où il aura recours au matériel. En ce sens, l'imprimé est probablement le média le plus accessible.

2.4.7.2.1.2 La richesse médiatique

Suivant la théorie de la richesse médiatique (*media richness theory*), El-Shinnawy et Markus (1997) expliquent que le média riche permet de réduire l'ambiguïté qui peut survenir lorsque de multiples interprétations d'une information sont possibles ou que les cadres de référence des individus diffèrent.

Le média pauvre permet quant à lui de réduire l'incertitude qui est la différence entre l'information actuelle et celle qui sera nécessaire pour effectuer une tâche. Il sera donc plus approprié pour mieux comprendre un contenu d'information et réaliser des tâches complexes de traitement en profondeur de ces informations en vue d'un apprentissage. Autrement dit, le média pauvre permet à l'apprenant de prendre le temps nécessaire pour bien comprendre l'information ; il peut interrompre sa lecture à tout moment pour réfléchir à sa guise. Il peut également effectuer des retours en arrière lorsqu'il en sent le besoin. Ainsi la télévision est un média très riche, et l'imprimé très pauvre.

Wang (2004) rappelle que d'un point de vue linguistique et cognitif, il est généralement admis que les indices paralinguistiques comme le signe de la tête ou les expressions faciales réduisent l'ambiguïté et améliorent la compréhension. Citant Sproull et Kiesler (1986), il ajoute que le manque d'informations non verbales réduit les indices sociaux et diminue l'interaction. Citant une étude de Boyle, Anderson, et Newlands (1994), il explique que dans les tâches collaboratives, les sujets ont produit des échanges plus courts et moins de dialogues confus lorsqu'ils pouvaient se voir, comparativement à lorsqu'ils pouvaient seulement s'entendre. Perin (1992) explique également que les différentes modalités de la communication comme les regards, les changements de posture, la gestuelle et la modulation de l'infra verbal participent largement aux processus de prise et / ou de passation de la parole. La vidéoconférence est un média plus riche que le téléphone.

Pour permettre aux apprenants de réaliser leurs conversations avec des locuteurs natifs dans les meilleures conditions, l'idéal serait sans doute d'avoir recours à des médias accessibles et riches

2.4.7.2.2 Les médias à l'UTT

Le média le plus utilisé à l'UTT est le texte imprimé. Tous les étudiants ont un accès illimité à l'Internet en haut débit dans des salles informatiques mises à leur disposition. La plupart d'entre eux possèdent un téléphone portable et sont équipés d'ordinateur portable. Certains sont même équipés de casque avec microphone et écouteurs, ou de web-cams⁵ Enfin, l'UTT dispose des moyens techniques nécessaires pour mettre en œuvre des vidéoconférences.

2.4.7.2.2.1 L'imprimé

L'imprimé demeure probablement le média accessible par excellence. Il est habituellement relativement petit, donc léger et facile à transporter. Il peut ainsi être utilisé n'importe où, à n'importe quel moment. Il est également assez résistant et peu coûteux à produire ou à acquérir. Il pourrait être utile comme support pour les guides et ouvrages de référence, mais les documents sur supports informatiques lui seront préférés pour des raisons écologiques.

2.4.7.2.2.2 Le téléphone

« L'avantage indéniable du téléphone est l'interaction immédiate qu'il procure en plus d'être généralement accessible » (Abrioux, 1985, p. 192).

Le téléphone n'autorise cependant pas les retours en arrière ni la sélection des séquences, et peu l'augmentation ou la diminution du débit. De plus, dans le cas de communications avec des locuteurs étrangers, les coûts de communications deviendraient vite impossibles à supporter pour les apprenants.

2.4.7.2.2.3 L'ordinateur

Ses possibilités semblent multiples et extensibles. Initialement conçu pour manipuler des bases de données, il peut aujourd'hui intégrer divers types de médias pour en assumer les fonctions. On peut considérer que ce média est aujourd'hui accessible, disponible et abordable. Il est en effet assez facile à manipuler pour un débutant. Quelques heures suffisent habituellement pour se familiariser avec ses

⁵ Il s'agit d'une mini caméra reliée au système informatique qui permet de communiquer oralement et de voir son interlocuteur comme dans le cadre d'une vidéoconférence.

fonctions et logiciels de base. Il est également très répandu, on le retrouve dans la majorité des foyers des pays fortement industrialisés. Enfin, du fait de sa popularité, il est produit à grande échelle et donc son coût d'acquisition a beaucoup diminué.

Il peut stocker des fichiers contenant des quantités d'informations correspondant à de nombreux livres qu'il pourra restituer via l'écran ou encore sous forme papier à condition d'être relié à une imprimante. Il peut également stocker et lire des documents audio ou vidéo, ce qui lui confère des caractéristiques techniques semblables à celles la télévision.

Les progrès remarquables réalisés au cours des dernières années sur les ordinateurs portables en font des outils de plus en plus légers, puissants et autonomes. Ils peuvent être utilisés de façon autonome, i.e. sans branchement électrique, durant de nombreuses heures et leur format permet d'y avoir recours pratiquement partout. Ce sont toutefois des outils relativement fragiles et assez chers à l'achat, qui peuvent parfois souffrir de défaillances techniques.

2.4.7.2.2.4 La vidéoconférence

Il semble que la situation de communication idéale soit celle où les participants sont en présence l'un de l'autre. « Nous ressentons tous les autres modes de communication comme imparfaits en comparaison à cette référence » (Feenberg, 1992, p. 224). Dans un contexte de formation à distance, la situation s'en approchant le plus serait celle de la vidéoconférence. « Il s'agit d'une communication multipoint qui crée la liaison entre plusieurs sites où le vidéo et l'audio comportent tous les deux un lien interactif » (CCFD, 1995, p.42). Elle se déroule habituellement « par l'intermédiaire d'un[e] salle spécialement aménagée et réservée à la vidéoconférence dans chaque site émetteur-récepteur » (ibid.).

Même si l'UTT est équipée pour utiliser la vidéoconférence, elle n'a cependant pas la volonté ni le personnel technique en quantité suffisante pour assurer son utilisation sur une base régulière. Son coût est assez élevé et son utilisation implique la mobilisation simultanée de personnes qualifiées dans les deux sites émetteurs.

2.4.7.2.2.5 La webcam

La webcam permet à l'ordinateur de reproduire les conditions de la vidéoconférence, elle devrait donc être un outil très efficace pour se rapprocher des locuteurs natifs. Cependant, s'agissant d'une technologie relativement nouvelle, elle n'est pour l'instant pas très répandue et les images transmises ne sont pas toujours de bonne qualité ; elles sont souvent saccadées ce qui a pour effet la perte de nombreux signaux non verbaux et une réduction importante de la fluidité de la communication.

2.4.7.3 Le multimédia

Pris individuellement, l'imprimé, le téléphone et l'ordinateur possèdent tous des avantages et des inconvénients certains et offrent des possibilités différentes. Le fait de les associer décuple leur puissance et leurs possibilités. Le multimédia est cette association de textes, paroles, sons, images et séquences vidéo.

Il se révèle, [...], une solution d'avenir pour le milieu de l'enseignement et de la formation, en raison de l'interactivité, de la stimulation sensorielle et de la notion de découverte et d'exploration (via l'hypertexte, entre autres) qui peuvent être couplées aux méthodes (CCFD, 1995, p.48).

Il semble que le multimédia facilite l'assimilation des connaissances et réduise le temps d'apprentissage : « la combinaison de l'interactivité et de la représentation multi sensorielle de l'information apporte une contribution importante à la formation. Certaines études démontrent même une augmentation de 40% du taux d'assimilation des connaissances » (CCFD, 1995, p.50). Cette combinaison produit des systèmes « qui respectent le rythme d'apprentissage variable de la clientèle apprenante et encouragent l'autosuffisance et l'indépendance des individus » (ibid.). Elle contribue donc au développement de l'autonomie, ce qui semble être aujourd'hui la condition essentielle en formation à distance.

Couplée à un ordinateur, la téléphonie devient moins onéreuse et permet d'associer le texte et la parole. En effet, les nouvelles technologies permettent maintenant à deux ou plusieurs participants de dialoguer en mode synchrone simultanément à l'aide de la voix et de textes, via un microphone, des écouteurs, le clavier et l'écran d'ordinateur. On parle ici de *chat* ou **clavardage** dans le cas de l'écrit, d'**audioconférence** lorsqu'on a recours en plus à la parole et finalement de **visioconférence** lorsqu'on ajoute l'image par l'intermédiaire d'une webcam. Des logiciels permettant de bénéficier de ces fonctionnalités sont en accès libres.

Le réseau téléphonique permet également le recours au courriel, qui peut remplacer avantageusement le courrier traditionnel de par sa rapidité de transmission.

L'ordinateur permet ainsi des communications synchrones et asynchrones, écrites, orales et visuelles.

Compte tenu de l'objectif de ce projet qui est de mettre en contact à distance des apprenants de l'anglais L2 avec des locuteurs natifs, qu'un grand nombre d'étudiants de l'UTT possèdent un ordinateur personnel, qu'ils ont accès au réseau Internet à l'UTT et que des logiciels donnant accès à l'audio ou à la visioconférence sont gratuits, ces moyens de communication seront retenus dans le

cadre de ce projet. Ils permettront aux participants de communiquer à distance avec des locuteurs étrangers dont la langue maternelle est l'anglais, en mode synchrone à l'oral tout en leur facilitant le recours à l'écrit lorsqu'ils en sentiront le besoin.

2.5 Implications pour cette étude

Théoriquement, suivant l'hypothèse de l'input de Krashen, tout ce qu'un enseignant peut et doit faire c'est de s'assurer que l'apprenant ait accès à suffisamment d'input et que celui-ci soit de niveau $i+1$, i.e. qu'il lui soit assez facilement compréhensible.

La lecture d'un livre, un film, une chanson à la radio, le matériel d'enseignement utilisé en cours peuvent tous apporter une infinité de messages en anglais, qui permettront probablement à l'apprenant d'acquérir les compétences liées à la lecture et à l'écoute de cette langue. Cependant, la notion d'output communicatif (Swain, 1985) propose un amendement à l'importance accordée à l'input en expliquant qu'il est essentiellement déchiffré par traitement sémantique, alors que l'output force le locuteur à analyser et traiter syntaxiquement la langue cible. Ces dimensions de l'output doivent en principe favoriser l'attention consciente à la morphologie et à la syntaxe qui à son tour doit favoriser le développement de l'interlangue. Si l'apprenant se limite à recevoir passivement de l'input, il risque de lui manquer une dimension essentielle pour communiquer et, pour les étudiants de l'UTT, pour réussir le BULATS: la pratique de l'oral.

Si l'input est d'un niveau trop élevé, l'apprentissage risque de ne pas avoir lieu. L'hypothèse de l'interaction de Long (1980) suggère que les contacts avec les locuteurs natifs causeront beaucoup de problèmes de communication qui peuvent être résolus par de la négociation. Ce processus de négociation peut engendrer des modifications au niveau linguistique et interactionnel, et ces modifications doivent en principe augmenter la compréhensibilité de l'input (voir Thorne et Payne, 2005).

Pour bénéficier de ces contacts avec des locuteurs natifs, l'idéal serait probablement pour l'apprenant d'aller vivre dans un endroit où il pourrait recevoir des messages en anglais en grandes quantités, équipé d'outils tels que des dictionnaires pour l'aider à comprendre les messages, à négocier le sens et à produire jusqu'à ce qu'il ait développé suffisamment de compétences pour pouvoir prétendre à son diplôme. Or, ce n'est évidemment pas possible pour des raisons pratiques pour la majorité des étudiants de l'UTT.

Les conversations avec un locuteur natif dans un contexte d'apprentissage à distance peuvent constituer une alternative pour recevoir suffisamment de messages compréhensibles, négocier leurs sens et en produire à son tour.

L'environnement d'apprentissage devra être plutôt informel, i.e. qu'on ne cherchera pas à produire une salle de cours virtuelle mais plutôt un lieu d'échange entre étudiants de langue maternelles différentes. Cet environnement devrait ainsi être en mesure de favoriser la variété des sujets de conversation et un parcours plus individualisé, où l'apprenant pourra faire des choix, exercer son contrôle et obtenir du feedback immédiat. Les contacts avec les locuteurs natifs de l'anglais constitueront un aspect primordial des activités d'apprentissage qui seront développées. Ces contacts devront permettre aux apprenants de faire connaissance avec les locuteurs natifs et de développer une relation amicale suivie. Autrement dit, il sera préférable que les apprenants communiquent toujours avec le ou les mêmes locuteurs natifs pour apprendre à mieux les connaître, potentiellement devenir amis, et ainsi être plus motivés à devoir communiquer avec ce ou ces locuteurs.

Dans le cadre de la présente étude, la mise en place d'activités d'apprentissage spécifiques devrait permettre de faciliter et maintenir ces contacts entre des apprenants et des locuteurs natifs. Ces activités devront tenir compte de la spécificité du contexte de la FAD, de la participation des locuteurs étrangers, de la nature des échanges qui vont se réaliser et des particularités des moyens techniques à mettre en œuvre pour soutenir l'audio ou la visioconférence.

Les activités seront sans doute plus efficaces et plus significatives pour les étudiants de l'UTT et les locuteurs natifs participant au projet si elles sont basées sur une approche constructiviste. Au lieu de proposer des activités dont les objectifs sont purement linguistiques, il semble plus approprié de suggérer des activités dont le déroulement permettra aux participants de discuter de la façon la plus naturelle possible, comme s'ils menaient cette conversation dans un cadre autre que scolaire.

Il ne faut cependant pas perdre de vue que tous les apprenants ne vont pas trouver les mêmes activités intéressantes, motivantes et productives car tous n'auront pas les mêmes motivations peu importe le matériel proposé. Enfin, rien ne garantit que les apprenants seront en mesure de développer des relations amicales avec les locuteurs natifs ; tous n'ont pas les mêmes centres d'intérêt ou simplement la même aisance pour y parvenir.

3. Etat de la question

Nous sommes entrés dans une période historique marquée par des changements radicaux dans la façon dont les activités de communication de tous les jours sont menées.

La recherche sur les communications médiatisées par ordinateur (CMC : computer mediated communication) en L2 dans les années 90 considérait souvent l'usage de l'Internet comme un support pour le développement des performances communicatives dans le cadre d'activités traditionnelles d'apprentissage. De nos jours, les communications médiatisées par Internet constituent un environnement indépendant aux enjeux énormes. Les activités éducatives sont de plus en plus médiatisées par des systèmes de gestion de cours qui intègrent l'email, les forums de discussions et le chat, alors que les blogs et les wikis, entre autres technologies, sont de plus en plus inclus dans les activités de cours en L2 ou autre (Thorne et Payne, 2005). Les blogs et les wikis sont considérés comme des applications web de seconde génération (Godwin-Jones, 2003).

Le blog est une application web qui permet à un individu de créer une page personnelle diffusée sur Internet, dans laquelle il peut insérer des éléments de son choix (images, vidéos, sons, textes) et qui permet aux visiteurs de commenter par l'intermédiaire d'une fonction destinée aux messages.

Le wiki est un environnement web qui supporte des productions écrites collaboratives ; ils sont moins personnels que les blogs. C'est un ensemble de pages web plus ou moins structurées et reliées de multiples façons entre elles, à des ressources Internet et à un système éditeur d'accès libre à partir duquel n'importe qui peut ajouter ou modifier une page.

De plus, avec la prolifération des technologies digitales du multimédia, les communications générées et médiatisées par l'ordinateur incluent une multitude de média et d'équipements qui donnent à l'ordinateur une dimension qui dépasse largement ses capacités originales (Thorne et Payne, 2005).

Ces nouvelles possibilités technologiques ont donné naissance à de nombreux projets pédagogiques et de recherche concernant l'apprentissage des L2s.

3.1 Les CMCs

La technologie permet de communiquer à distance selon deux modes distincts : synchrone ou asynchrone. De plus, ces communications peuvent être médiatisées par des outils supportant l'écrit, l'oral, ou les deux.

3.1.1 Les CMCs en mode asynchrone : le courrier électronique

Le courrier électronique a beaucoup été observé en tant qu'outil en classe de langue pour favoriser les communications authentiques (Volle, 2005).

Van Handle et Corl (1998) ont utilisé le courrier électronique avec des étudiants intermédiaires de l'allemand L2 pour des échanges entre apprenants. En comparant le contenu des courriels produits par les participants entre le début et la fin de la période d'expérimentation, il a été trouvé que le recours régulier à ce mode de communication permettait d'augmenter la qualité des messages mais pas la précision.

Dans une étude similaire, Gonzalez-Bueno (1998) a comparé dans le temps les productions manuscrites et sous forme de courriels d'étudiants d'espagnol L2. Il a trouvé que le recours au courrier électronique n'avait pas d'effet dans le temps sur la précision des entrées d'un journal devant rendre compte des activités des étudiants. Cependant, le nombre de mots utilisés dans les entrées du journal électronique ont augmenté dans le temps par rapport au nombre de mots utilisés pour le journal manuscrit.

Aitsiselmi (1999) a utilisé le courrier électronique avec des étudiants du français langue étrangère dans un contexte d'échange entre des apprenants et des locuteurs natifs. Il a trouvé que les communications électroniques ressemblaient à de la conversation orale en face-à-face. Les étudiants ont perçu l'activité comme étant semblable à de l'oral, rapportant que le contenu du message était plus important que la précision grammaticale.

Leahy (2001) a mené une étude sur des étudiants allemands apprenant l'anglais impliquant des échanges de courriels avec des Anglais apprenant l'allemand. Les étudiants ont été pairés en fonction de leur niveau et ont alterné l'utilisation de la langue cible. Les apprenants de l'allemand ont progressé au niveau du contenu et de l'usage, et ont été en mesure de résumer les courriers électroniques aussi bien dans rapport écrit plus formel que dans un rapport oral.

Stockwell et Harrington (2003) ont mené une étude de cinq semaines consistant en un échange de courriels entre des apprenants avancés du japonais et des locuteurs natifs. Les données recueillies par des mesures à la fois quantitatives et qualitatives suggèrent que les échanges ont eu un impact positif et constant sur le développement de la syntaxe et du lexique des participants.

3.1.2 Les SCMCs

Certains projets pédagogiques ou de recherche se sont surtout penchés sur les communications médiatisées par ordinateur en mode synchrone, les SCMCs (Synchronous Computer Mediated Communication). Il s'agit de communiquer en temps réel par l'intermédiaire d'un ordinateur et de l'Internet ou d'un Intranet.

Dans le cadre de cette étude, le terme *clavardage* sera utilisé lorsque la communication est supportée par de l'écrit, l'audioconférence fera référence aux communications orales, et la vidéoconférence désignera les communications orales médiatisées par une webcam.

Du début jusqu'au milieu des années 90, l'usage des SCMCs, dans le contexte de l'apprentissage des langues, était en phase exploratoire. De nombreuses études ont suggéré des effets pédagogiques bénéfiques pour l'apprentissage des L2 (Thorne et Payne, 2005). Ces études, comme on le verra dans ce mémoire, se sont surtout intéressées au clavardage et à son impact communicationnel.

Il y a ainsi très peu de recherches publiées concernant les L2s et l'audioconférence (Jepson, 2005). Au moment de rédiger son texte, Jepson n'avait trouvé qu'une seule étude de ce genre. L'étude en question, menée par Sauro en 2004, s'est concentrée sur la façon dont deux interlocuteurs de sexe et de niveau social différents ont utilisé le clavardage et l'audioconférence pour affirmer leur position de dominance. Les résultats tendent à montrer que les SCMCs peuvent permettre de réduire l'impact des inégalités sociales entre les interlocuteurs.

3.1.2.1 Le clavardage

Une caractéristique attrayante du clavardage pour les apprenants et les enseignants des L2 est son apparente ressemblance avec les échanges conversationnels oraux (Chun, 1994).

Etant donné que l'un des objectifs principaux de l'enseignement d'une langue étrangère est le développement des habiletés conversationnelles orales, le lien possible entre des productions écrites spontanées en L2 et la production orale est un sujet d'intérêt majeur en recherche sur les SCMCs (Thorne et Payne, 2005).

3.1.2.2 Clavardage versus interactions en face-à-face

Les environnements de clavardage sont même réputés présenter des avantages, par rapport aux interactions en face-à-face, qui mènent à l'acquisition de la L2. Par exemple, étant donné qu'ils voient

leur langage, les apprenants sont susceptibles de contrôler et d'éditer leurs productions langagières au fur et à mesure qu'ils le produisent, et après la séance de communication en examinant le texte du clavardage (Tudini, 2003). Cet aspect du clavardage peut favoriser la fonction d'attention qui est un principe important de la recherche en acquisition du langage, décrit par Swain et Lapkin (1995).

Plusieurs études ont eu recours à des procédés quasi expérimentaux pour comparer le langage produit par des apprenants en situation de face-à-face avec celui produit via Internet, en tenant compte du volume produit, la fréquence du recours à des caractéristiques linguistiques spécifiques, et la complexité de la syntaxe.

Comparées aux interactions en face-à-face, les communications médiatisées par ordinateur ont un effet d'égalisation, quant à la quantité et la qualité, de la participation entre les sexes, les statuts socio-économiques et l'âge parce que les participants se sentent moins anxieux ou gênés (Jepson, 2005). Par conséquent, les participants peuvent être plus volontaires pour essayer de nouvelles formes linguistiques (id.).

Kern (1995) a utilisé une méthode quasi expérimentale (gardant les mêmes étudiants, périodes de temps, et sujets de conversations) pour comparer les caractéristiques des conversations d'apprenants du français L2 entre eux en face-à-face, avec les sessions de clavardage produites par ces mêmes apprenants. Il a évalué quantitativement l'impression que les étudiants en langue étrangère communiquaient plus dans des environnements ayant recours aux SCMCs qu'ils ne le faisaient en face-à-face en salle de cours. Il a également examiné la qualité linguistique des échanges et en a conclu que le langage produit lors des sessions de clavardage était globalement d'un niveau plus élevé de sophistication en termes de la diversité de ses caractéristiques morphosyntaxiques et de la variété des fonctions discursives exprimées que le langage produit lors des interactions en face-à-face.

Suite à une étude similaire concernant des apprenants de l'allemand L2 au cours d'un semestre, Chun (1994) a conclu que l'usage des SCMCs favorisait l'augmentation de la complexité morphologique (plus spécifiquement, un plus grand ratio de phrases complexes) dans les productions écrites ultérieures des apprenants, i.e. lorsqu'ils devaient réaliser des tâches écrites dans un contexte autre que le clavardage. Tout comme pour l'étude de Kern, les étudiants de Chun ont eu recours à un large éventail de fonctions discursives lors de leurs échanges de type SCMC. Ce recours à des formes plus complexes peut signifier que l'apprentissage se réalise et donc on pourrait en déduire que le recours aux SCMCs favorise le développement de la L2.

Chun (1994) pense également que le clavardage peut avoir un effet positif sur les productions orales en face-à-face, i.e. qu'il y a transfert des compétences écrites vers les compétences orales. Beauvois (1998) et Kim (1998) ont similairement conclu à ce lien entre les productions écrites et orales.

Des études plus récentes ont suggéré que le langage utilisé dans les échanges synchrones écrits était plus précis que celui que l'on retrouve dans les interactions en face-à-face (Salaberry, 2000).

Ortega (1997) propose l'hypothèse que les bénéfices des interactions électroniques sur les interactions non électroniques augmentent avec la taille des groupes considérés. C'est donc dire que plus les groupes sont importants, plus le recours à des SCMCs permettrait d'augmenter le taux de participation dans les échanges comparativement aux situations en face-à-face.

Abrams (2003) a comparé deux environnements de communications médiatisées par informatique (le clavardage et des forums de discussions asynchrones) avec des communications en face-à-face. Il a suggéré que la pratique du chat synchrone peut aider les étudiants à produire plus d'unités d'idées (idea-units) que l'entraînement en face-à-face ou que les forums asynchrones.

Payne et Whitney (2002) se sont basés sur un modèle psycholinguistique de la production langagière, associé à des concepts théoriques liés à la mémoire de travail pour formuler des hypothèses et des prédictions sur la nature du transfert des productions du clavardage vers les productions orales. Ils ont comparé des apprenants de l'espagnol dans deux conditions différentes : un groupe se réunissait quatre fois par semaine en classe pour des instructions et des tâches de discussions traditionnelles, et un second groupe se réunissait deux fois par semaine en face-à-face et participaient à deux séances de clavardage. Les résultats suggèrent qu'en participant la moitié du temps aux activités synchrones de clavardage, les apprenants ont développé un niveau à l'oral supérieur à ceux qui ont seulement participé aux activités en face-à-face.

Sotillo (2000) a comparé des communications écrites, médiatisées par ordinateur, synchrones et asynchrones, pour conclure à une plus grande ressemblance entre les communications synchrones et le langage parlé. Elle a trouvé que les communications synchrones médiatisées par ordinateur présentaient des fonctions discursives similaires aux types de modifications interactionnelles, que l'on trouve dans les conversations en face-à-face, et qui sont jugées nécessaires pour l'acquisition d'une L2. Les fonctions discursives dans les discussions asynchrones étaient moins spontanées et ressemblaient plus aux séquences question-réponse-évaluation que l'on trouve habituellement en classe de langue. Concernant la syntaxe, le délai des communications asynchrones permettait aux apprenants de produire du langage plus complexe. Elle termine en suggérant que les deux types de CMCs peuvent être exploités pour l'enseignement des L2s.

Tous les aspects des environnements du clavardage et des communications en face-à-face ne sont pas similaires. Avec le clavardage, il est possible pour plusieurs participants d'envoyer simultanément des messages qui n'ont rien à voir avec le sujet en cours ou qui touchent un sujet qui a été abandonné, créant ainsi une séquence de discours différente de celle qu'on trouve en face-à-face où les participants parlent à tour de rôle sur un seul sujet à la fois (Jepson, 2005). Par conséquent, l'environnement du clavardage peut être responsable d'un besoin plus grand d'ajustements dus à des interruptions de la communication liées à des incohérences de sujets (id.). De plus, les séquences de négociations du clavardage peuvent être légèrement différentes de celles qu'on trouve dans les interactions en face-à-face à cause de caractéristiques telles que des délais lors des ajustements après une interruption de la communication ou encore la poursuite d'une négociation longtemps après un ajustement initial ou un feedback négatif (Smith, 2003). Ces caractéristiques sont largement causées par le fait que souvent les participants au clavardage n'adhèrent pas aux conventions liées au tour de parole, que suivent davantage les locuteurs en face-à-face (id.).

Negretti (1999) a analysé des sessions de clavardage entre des apprenants de l'anglais L2. Elle a comparé des structures typiquement « orales » que l'on trouve dans le clavardage avec celles que l'on trouve dans les communications en face-à-face. Les éléments principaux de son étude concernaient la structure générale de l'interaction et l'organisation des séquences, l'organisation de la prise de parole (plus spécialement les débuts et les fins), la conception des tours de parole, l'expression de caractéristiques paralinguistiques, et quelques variables pragmatiques. Ses résultats ont montré que l'organisation des séquences et le timing étaient très différents entre les sessions de clavardage et les conversations en face-à-face.

3.1.2.3 La nature et le contenu des échanges par chat

D'autres chercheurs ont plutôt étudié le contenu des séances de clavardage pour en mesurer l'impact sur l'apprentissage des L2s.

Pour Chun (1994), lors de séquences de clavardage, les apprenants jouent un rôle central dans la gestion du discours.

Tudini (2002, 2003) a trouvé, en se fiant à des indicateurs du discours oral, que le discours des apprenants, utilisé dans le clavardage, présentait des caractéristiques qui le rapproche plus de l'oral que de l'écrit.

Pellettieri (2000) a examiné les échanges synchrones écrits en mode dyadique (en paires) d'apprenants de l'espagnol en fonction de différentes tâches pour étudier leur potentiel à générer de la négociation de sens et des interactions sur la forme. Elle a trouvé que :

- les groupes dyadiques à distance favorisent l'augmentation du feedback correctif et de la négociation (34% des interventions étaient dédiées à la négociation) par rapport à l'interaction en face-à-face;
- la négociation axée sur le lexique et le contenu était plus importante que la négociation morphosyntaxique. Seules les tâches qui avaient une sous-composante concernant la forme (par exemple, rédiger une note ou un récit) tendaient à générer plus de négociations morphosyntaxiques ;
- l'output produit par les apprenants, suite aux négociations et au feedback correctif, contenait plus de formes de la langue cible et un taux plus élevé des éléments du feedback.

Blake (2000) a mené une étude dans des conditions similaires (apprenants de l'espagnol travaillant en paires par l'intermédiaire du clavier) à partir de laquelle il a conclu que :

- des tâches bien conçues permettent à l'apprenant de remarquer les lacunes de son interlangue au niveau lexical d'une façon similaire à celle qui est décrite dans la littérature concernant les discussions orales entre apprenants ;
- les tâches de type puzzle (les apprenants ont des informations différentes et complémentaires qu'ils doivent réorganiser) produisaient plus de négociations que les tâches du type « remplir les espaces vides » (les deux apprenants ont des informations complémentaires), ou bien du type « prendre une décision » (les apprenants ont les mêmes informations) ;
- pratiquement toute la négociation concernait des confusions au niveau du lexique ;
- les échanges en réseaux stimulent le métalangage et la réflexion de l'apprenant sur utilisation du vocabulaire ;
- les échanges en réseaux semblent constituer un exemple d'output forcé car les apprenants doivent écrire ou produire des structures.

Comme il a été vu dans la section *Cadre Théorique* de ce mémoire, certains chercheurs (cf. Swain, 1985) ont identifié cet output forcé comme étant un facteur crucial pour la promotion d'un environnement fertile d'apprentissage des L2s.

Blake (2000) suggère enfin que si les négociations sont importantes dans le processus d'apprentissage des L2s, les négociations en réseaux permettent à cette activité féconde de se réaliser non seulement plus fréquemment, mais à n'importe quelle heure du jour ou de la nuit.

Une des activités proposées dans l'étude de Blake (2000) impliquait que chaque paire d'apprenants devait à tour de rôle communiquer par clavardage avec un locuteur natif de l'espagnol situé dans une autre pièce de l'établissement. Les apprenants devaient lui poser des questions pour définir son profil. Ces contacts ont généré un plus grand nombre d'échanges mais relativement moins de négociations. Blake a trouvé que la présence du locuteur natif a augmenté la fluidité des échanges, probablement parce que le locuteur natif essayait de faire avancer la conversation en permanence. Cependant, le type d'activité (l'interview) tend à encourager l'écoute polie pour le contenu plutôt que de se préoccuper sur la forme ou la précision linguistique. De plus, les locuteurs natifs étaient beaucoup plus en contrôle de la conversation, ce qui peut avoir augmenté la peur d'une situation embarrassante pour l'apprenant et refroidi les ardeurs pour remarquer et réparer des incompréhensions.

3.2 Les échanges entres apprenants et locuteurs natifs de la L2

Comme le souligne Tudini (2003), la plupart des études menées sur les SCMCs sont basées sur les interactions entre apprenants ; très peu explorent les interactions entre apprenants et locuteurs natifs. Cette faible quantité de données sur le clavardage avec des locuteurs natifs est surprenante dans la mesure où il est évident que les apprenants imitent le discours des locuteurs natifs (St. John, 1995), et que ces mêmes apprenants ont besoin de communiquer avec des locuteurs natifs car certains aspects du langage qui sont habituellement négligés par l'enseignant sont mis en évidence dans les sessions de clavardage (Toyoda et Harrisson, 2002).

Les résultats de certaines études tendent cependant à ne pas stimuler ce genre de recherche. Par exemple, Pica, Lincoln-Porter, Paninos, et Linnell (1996) ont trouvé que les interactions modifiées et le feedback entre apprenants japonais de l'anglais étaient comparables au niveau de la qualité et de la quantité aux interactions entre apprenants et locuteurs natifs. C'est donc dire qu'il n'est pas nécessaire d'avoir recours à des locuteurs natifs pour stimuler la négociation, du moins pour des Japonais apprenant l'anglais L2.

Varonis et Gass (1985) ont trouvé plus de travail de négociation pour le sens et de feedback correctif dans les conversations entre des apprenants de l'anglais de différents horizons et niveaux, que dans les conversations entre apprenants et locuteurs natifs, ou entre locuteurs natifs. Van Lier et Matsuo (2000) ont obtenu des résultats similaires dans trois conversations entre apprenants. Les deux études ont également montré que les ajustements étaient moins fréquents dans les interactions entre apprenants de niveau et d'horizon semblables. Enfin, l'étude de Sauro (2001) a montré que dans les séances de clavardage, les paires de locuteurs non natifs ont produit plus de négociation que les interactions entre locuteurs natifs et locuteurs non natifs.

De plus, la participation d'un locuteur natif implique habituellement un contact avec un individu d'une autre culture, ce qui peut présenter certains désavantages. Les communications interculturelles pour l'apprentissage des langues étrangères peuvent produire des tensions et de la frustration aussi souvent que de la camaraderie et de l'amitié (Thorne et Payne, 2005).

Belz (2003) a mené une étude pour analyser la compétence interculturelle d'un point de vue linguistique. La compétence interculturelle est définie comme la conscience et / ou la compréhension d'attitudes, de croyances, de valeurs, et de pratiques étrangères. Elle en a conclu qu'il est primordial, dans le cadre d'échanges entre locuteurs natifs et apprenants d'une langue seconde, que l'enseignant puisse intervenir comme guide pour développer les compétences interculturelles de façon à limiter les conflits possibles entre individus de cultures différentes. Ces accrochages, comme elle le montre dans son étude, peuvent avoir un effet négatif sur la communication et le développement de la relation d'amitié. Cependant, selon elle, la négociation a bien lieu entre les apprenants et les locuteurs natifs même si elle est moins importante en quantité que dans les échanges entre deux apprenants.

Iwasaki et Oliver (2003) ont trouvé que le feedback négatif implicite, suivi de modifications de la production linguistique par l'apprenant, était une caractéristique des interactions d'apprenants du japonais avec des locuteurs natifs communiquant par clavardage pour réaliser des tâches d'apprentissage. Les non-natifs ont utilisé plus d'un quart du feedback négatif dans leurs productions subséquentes, chiffre qui a été considéré utile mais inférieur aux résultats d'études antérieures sur des interactions en face-à-face.

Des études menées par Belz et Kinginger (2002 et 2003) ont montré que le recours à des modalités synchrones et asynchrones de communication médiatisées par ordinateur entre locuteurs natifs et non natifs, avait permis à la plupart des étudiants américains observés, apprenant le français L2 ou l'allemand L2, de développer une maîtrise de l'usage du « tu/vous » ou du « du/Sie » à un niveau proche de celui d'un expert. Ils ont trouvé que les participants ont commencé à systématiquement bien utiliser ces pronoms suite à des séquences de feedback explicite. Belz et Kinginger considèrent également que le fait de pouvoir observer l'usage approprié des pronoms fut un facteur déterminant pour l'apprentissage. De plus, les auteurs ont remarqué que les relations que les étudiants développent avec leurs pairs étrangers sont significatives à leurs yeux et font en sorte qu'ils sont motivés à vouloir ne pas perdre la face et souhaitent être appréciés. Ceci a pour effet de concentrer l'attention de l'apprenant sur le rôle de la forme linguistique pour être certain de communiquer correctement d'un point de vue pragmatique. On peut donc penser que dans le cadre de notre étude, le contact prolongé avec des locuteurs étrangers aura un impact positif sur la motivation des étudiants de l'UTT et peut-être même sur certains aspects pragmatiques.

Toyoda et Harrison (2002) ont classé en neuf catégories les types de négociations entre des apprenants du japonais et des locuteurs natifs communiquant par clavardage et ont trouvé que beaucoup de ces négociations avaient mené à de l'output modifié par l'apprenant et le natif.

Se basant sur l'hypothèse de l'interaction de Long (1996), Tudini (2003) a mené une étude impliquant des apprenants intermédiaires de l'italien et des locuteurs natifs dans un contexte de communications par clavardage. Même si ces échanges faisaient partie de l'évaluation totale des apprenants dans le cadre d'un cours d'italien L2, les consignes concernant l'utilisation du clavardage étaient très minimales : les apprenants devaient participer régulièrement à une séance de clavardage public avec des locuteurs natifs de l'italien qu'ils ne connaissaient pas, dans le but d'évaluer le clavardage comme outil potentiel pour l'apprentissage et l'enseignement. Les résultats ont démontré que :

- le clavardage permet la négociation de sens et les apprenants modifient leur interlangue lors de conversations ouvertes avec des locuteurs étrangers ;
- les difficultés d'ordre lexical ou structural déclenchent la plupart de ces négociations ;
- même si des recherches complémentaires sont nécessaires pour déterminer si ces négociations et modifications mènent à l'acquisition à long terme, ces interactions sont particulièrement intéressantes pour permettre à l'apprenant à distance d'avoir des contacts avec la langue cible dans des contextes authentiques.

Ce dernier point souligne l'importance du locuteur natif dans le cadre de notre étude car, comme il a été vu dans la section *Cadre Théorique* de ce mémoire, il semble souhaitable que les situations d'apprentissage soient authentiques pour favoriser l'apprentissage.

Tudini (2003) suggère également qu'il est valable d'avoir recours au clavardage entre apprenants et locuteurs natifs dans les cours car il semble que les négociations entre apprenants seuls ne comblent pas les mêmes besoins que la négociation avec les locuteurs natifs. Il reconnaît cependant que le clavardage avec des locuteurs natifs ne peut pas remplacer l'interaction orale dans des contextes de la vie courante, ni ne peut rendre compte des aspects physiques de la langue comme la prononciation.

Lee (2004) a mené une étude pour connaître ce que des apprenants de l'espagnol L2 percevaient comme étant les conditions d'apprentissage nécessaires pour communiquer de façon satisfaisante avec des locuteurs natifs. Les apprenants ont communiqué par clavardage avec les natifs pour discuter sur une série de sept thèmes différents. Chacun des thèmes a été présenté sous forme de plusieurs questions ouvertes, et avait été conçu de façon à permettre aux apprenants de partager, d'échanger et de débattre sur des sujets qui les concernaient. Les locuteurs natifs étaient tous des enseignants de

l'espagnol qui participaient au projet pour apprendre à intégrer la technologie dans l'enseignement des langues.

Du point de vue des apprenants impliqués, ces interactions collaboratives en réseaux sont valables car elles contribuent à une partie importante de leur apprentissage de la langue dans un contexte « comme dans la vraie vie » plutôt que dans un environnement de classe traditionnel. Les échanges en-ligne avec les natifs leur ont fourni du langage authentique qui leur a permis d'acquérir du vocabulaire et des structures de grammaire correctes. Les sujets de discussions ont motivé les apprenants à participer car ils étaient liés à des situations de la vraie vie. Plus important encore, les locuteurs natifs ont joué le rôle d'experts qui aidaient les apprenants à utiliser leurs habiletés linguistiques et cognitives pour défendre et articuler leurs idées sur les sujets proposés, i.e. que les locuteurs natifs ont apporté de l'aide de type échafaudée par laquelle les apprenants ont été assistés dans la création de sens (idées) et de formes (grammaire).

De plus, lors de cette étude, les apprenants ont trouvé que les questions ouvertes, pour les échanges, étaient appropriées car elles les encourageaient à utiliser du vocabulaire et des structures spécifiques durant les conversations.

Enfin, en plus des conditions positives et des bénéfices des échanges en-ligne, il a été trouvé que certains facteurs jouent un rôle crucial dans l'utilisation de ces interactions pour l'apprentissage d'une L2. L'étude a ainsi suggéré que le niveau de langage, la connaissance des outils informatiques, et les différences d'âges sont des facteurs importants à considérer avant d'intégrer le clavardage dans les écoles car ils peuvent affecter linguistiquement et socialement la qualité des négociations en-ligne et la motivation des étudiants envers ces interactions.

Dans le cadre de notre étude, il serait probablement souhaitable de s'assurer que les participants possèdent les connaissances informatiques nécessaires pour utiliser les outils requis et qu'ils présentent des profils socio-démographiques semblables.

3.3 Les productions orales à distance

Volle (2005) a mené une étude sur 19 américains apprenant l'espagnol en-ligne. L'objectif était d'examiner l'acquisition des habiletés orales en se basant sur les productions des apprenants dans deux types de d'activités orales enregistrées et deux types d'activités de conversation en temps réel. Les étudiants ont produit deux types de courriels audio chaque semaine durant le semestre (des passages de lecture et des exercices de grammaire) pour mesurer la progression au niveau de la prononciation. De plus, les apprenants ont participé à deux audioconférences (médiatisées par MSN Messenger avec

microphones) avec leur enseignant au milieu et à la fin du semestre. Enfin, les apprenants étaient encouragés à utiliser du clavardage ou de l'audioconférence pour s'aider à réaliser des activités écrites supplémentaires obligatoires. Les résultats suggèrent qu'il n'y a pas eu d'amélioration significative au niveau de l'articulation, qu'aucune des tâches proposées n'a eu une influence supérieure aux autres au niveau de l'amélioration de l'articulation. Les seuls progrès significatifs ont été réalisés au niveau de la compétence langagière entre les conversations 1 et 2. Ces compétences langagières sont, par exemple, savoir dire bonjour, répondre à des questions sur ses émotions, savoir parler du passé, etc.

Même s'il est rapporté que les apprenants ont beaucoup communiqué entre eux pour réaliser les exercices écrits, il n'est pas spécifié dans quelle mesure l'audioconférence a été utilisée. Les conclusions de cette étude ne tiennent pas compte des échanges que les participants ont pu avoir pour réaliser les exercices écrits.

3.4 L'audioconférence

Même si, comme il a été vu plus tôt, le clavardage supporte la comparaison avec les interactions en face-à-face, il est possible que les séquences de négociation de l'audioconférence soient plus proches des interactions en face-à-face, car l'apprenant bénéficie de l'apport du non-verbal, i.e. qu'il bénéficie d'indices tels que le ton de la voix pour faciliter l'interprétation du message. Lors de séquences d'audioconférence, les apprenants conversent en temps réel, utilisant leurs ordinateurs personnels, l'Internet, des microphones et des écouteurs ou des haut-parleurs. Chaque tour de parole est transmis en l'espace de quelques secondes et est émis avec différents niveaux de clarté dans les écouteurs ou les haut-parleurs de l'interlocuteur (Jepson, 2005).

Jepson (2005) a mené une recherche exploratoire pour examiner les différences entre le clavardage et l'audioconférence concernant les corrections utilisées par des locuteurs non-natifs entre eux. Pour les besoins de notre recherche, ce genre d'étude est crucial. C'est cependant et malheureusement la seule qui a pu être identifiée concernant directement l'audioconférence. Jepson (id.) pense que l'absence de recherches impliquant l'audioconférence peut être liée au fait que cette technologie est relativement nouvelle pour les écoles de langues en-ligne.

Jepson (2005) a eu recours à une approche naturaliste dans la collecte des données, i.e. sans chercher à influencer la composition des groupes ou les données produites.

Il a posé les questions suivantes :

- quels types de corrections trouve-t-on dans le clavardage et l'audioconférence;

- quelles sont les différences entre les corrections du clavardage et les corrections de l'audioconférence pour une même période de temps.

Les résultats :

- l'audioconférence produit plus de rectifications correctives que le clavardage ;
- l'audioconférence produit plus de négociation de sens que le clavardage ;
- l'audioconférence et le clavardage ont produit significativement plus de négociations de sens que de feedback négatif ;
- plus de la moitié des répétitions et des corrections explicites, et 1/3 des requêtes de clarification et des confirmations concernaient des problèmes de prononciation rencontrés dans l'audioconférence.

Les requêtes de clarifications sont les corrections les plus fréquentes que Jepson (2005) a trouvées, ce qui, selon lui, confirme les résultats de Long et Sato (1983) concernant les interactions en face-à-face entre locuteurs natifs et apprenants d'une L2.

Jepson (2005) a également remarqué que le rythme des audioconférences était beaucoup plus lent que celui des séances de clavardage. Il a enfin observé dans son étude que les participants au clavardage n'ont pas respecté les conventions liées au tour de parole qu'on retrouve habituellement en face-à-face mais que les participants à l'audioconférence les ont respectées.

3.5 Implications pour notre recherche

La première constatation évidente est le fait qu'il n'y a pratiquement pas de compte rendu de recherche concernant l'usage des communications orales synchrones à distance médiatisées par Internet.

Cependant, toutes les études rapportées dans notre texte tendent à démontrer que le recours aux CMCs et aux SCMCs, par le biais du clavardage, de l'audioconférence et du courrier électronique, dans le cadre de l'apprentissage d'une L2, peut être bénéfique dans la mesure où ils ont un impact positif sur l'apprentissage et même sur la motivation des apprenants.

En résumé, il semble que

- le courriel et le clavardage peuvent tous les deux apporter leur contribution dans l'apprentissage des L2 ;

- le clavardage est plus efficace pour l'apprentissage des L2s que les échanges en face-à-face, du moins dans le cas de communication entre apprenants ;
- le clavardage permet l'interaction qui favorise la négociation de sens qui, à son tour, peut amener l'apprenant à produire de l'output modifié ;
- le clavardage permet à l'apprenant d'observer les productions langagières, donc d'y réfléchir ;
- les interactions entre apprenants et locuteurs natifs contiennent moins de négociations que celles entre apprenants ;
- les interactions entre apprenants et locuteurs natifs remplissent d'autres fonctions que celles entre apprenants ;
- les interactions avec les locuteurs natifs permettent à l'apprenant d'observer les productions d'un expert ;
- les apprenants réutilisent une partie des productions qu'ils observent lors des sessions de clavardage ;
- l'audioconférence entre apprenants et locuteurs natifs favorise la négociation de sens ;
- les négociations de sens lors des sessions d'audioconférence concernent surtout des confusions au niveau du lexique ;
- les différences culturelles entre les apprenants et les locuteurs natifs sont des facteurs importants qui doivent être traités pour éviter des clashes.

La présente étude cherchera essentiellement à démontrer que des activités d'apprentissage de l'anglais L2, supportées par l'audioconférence ou la visioconférence avec des locuteurs natifs de la langue cible, peuvent offrir des bénéfices intéressants pour l'apprentissage, i.e. qu'elles compléteront la formation proposée à l'UTT de façon à permettre à nos étudiants de réussir les tests BULATS, et qu'ils seront plus motivés.

4. Méthodologie

Dans cette section, le terme « participants » fait référence aux étudiants de l'UTT ayant activement pris part à l'expérimentation, i.e. qu'ils ont pris part aux activités de conversations bilingues avec les « locuteurs natifs anglophones ». Ceux-ci sont les étudiants américains de langue maternelle anglaise. Enfin les « témoins » sont les étudiants de l'UTT qui ont permis de constituer un groupe contrôle ; ils n'ont pas pris part aux activités de conversation.

4.1 L'étude pilote

Pour nous assurer de la faisabilité technique de ce projet, une étude pilote a d'abord été menée sur une période de deux mois. Il s'agissait simplement de vérifier s'il était matériellement possible aux étudiants de l'UTT de communiquer régulièrement par audio ou visioconférence avec des locuteurs natifs anglophones. Après une conclusion positive de cette étape, le vrai projet a pu démarrer.

Cette étude pilote s'est déroulée entre la fin du mois d'octobre 2005 et la fin du mois de décembre 2005.

4.1.1 Les participants à l'étude pilote

Tous les étudiants de l'UTT ont reçu un courriel leur expliquant la nature du projet et les invitant à y participer (le message d'invitation se trouve à l'annexe 2). Seuls les étudiants dont la langue maternelle est le français étaient autorisés à prendre part à cette étude. Cette condition était essentielle car, dans le cadre de l'échange, ils devaient permettre aux locuteurs natifs anglophones de progresser en français.

Une centaine d'étudiants de l'UTT se sont initialement manifestés mais finalement seulement une douzaine ont participé activement. Une douzaine de locuteurs anglophones ont également été recrutés pour participer à cette étude pilote. Ce test a permis de conclure que les étudiants de l'UTT pouvaient contacter, prendre rendez-vous et communiquer sur une base régulière avec des étudiants natifs anglophones par audio ou visioconférence.

4.1.2 Les locuteurs natifs anglophones

Pour encourager des locuteurs natifs anglophones à participer à ces échanges, le projet prévoyait que les conversations seraient conduites en anglais pour la moitié du temps, et en français pour l'autre moitié.

Pour trouver ces étudiants de langue maternelle anglaise, quelques pistes ont été envisagées :

- contacter des universités anglophones et soumettre le projet à un collègue de cette université ;
- contacter une école privée d'enseignement du français langue seconde pour des non-spécialistes, comme par exemple un centre d'enseignement du français pour les fonctionnaires anglophones du Canada à Ottawa, et proposer le projet dans un contexte d'échange ;
- proposer le projet aux étudiants étrangers anglophones de l'UTT ;
- chercher des volontaires anglophones via l'Internet et les « chat rooms ».

Seule la première option a été exploitée. Lorsque ce fut possible, des courriels ont été envoyés directement au département de langues étrangères des universités repérées (le message d'invitation aux universités anglophones se trouve à l'annexe 3). Une centaine d'enseignants d'universités anglophones européennes et nord-américaines ont été contactés. Très peu de réponses ont tout de même permis de dresser une liste initiale de 23 étudiants anglophones intéressés par ce projet. Cette démarche a été renouvelée au mois de janvier 2006 pour trouver des locuteurs natifs anglophones pour la phase d'expérimentation.

4.2 L'expérimentation

4.2.1 Les participants et les témoins pour l'expérimentation

Pour l'expérimentation, il a d'abord fallu trouver des participants, i.e. des étudiants qui accepteraient de prendre part au projet en marge de leurs activités régulières.

Deux groupes ont été constitués : les participants et un groupe témoin.

Tous les étudiants de l'UTT inscrits au cours LE-03⁶ ont reçu un courriel leur présentant le projet et les invitant à y participer (voir copie du message en annexe 4). On leur a expliqué que ce projet entrerait dans le cadre d'une recherche sur l'apprentissage de l'anglais, que le fait de participer pouvait leur

⁶ Cours proposé à l'UTT préparant les étudiants au test externe de niveau B2.

apporter des bénéfices au niveau de leur propre apprentissage mais qu'il ne leur serait accordé en contrepartie aucun crédit comptant pour l'obtention de leur diplôme. Nous avons reçu 34 réponses positives d'étudiants de l'UTT qui se sont inscrits au projet en tant que participants.

Après avoir mis sur pied le groupe de participants, un autre courriel a été envoyé pour constituer le groupe témoin. Tous les étudiants de l'UTT inscrits au cours LE-03 ont à nouveau été sollicités pour répondre à des questionnaires permettant de recueillir des données concernant le projet de recherche (voir message en annexe 5). Pour les stimuler, on leur a expliqué que l'un de ces questionnaires était un test de positionnement qui pourrait les aider à identifier leur niveau d'anglais (Les participants ont évidemment également pris part à ce test de positionnement). Le groupe témoin a ainsi été constitué de 43 étudiants qui ont accepté de participer à l'étude.

4.2.2 La cueillette de données

La cueillette de données s'est faite uniquement auprès des participants et des témoins, à partir des réponses qu'ils ont fournies à un questionnaire d'identification et de leurs résultats aux tests de positionnement, au questionnaire sur la motivation, et aux tests BULATS. Les participants ont également été interviewés de façon individuelle après la période d'expérimentation. Plusieurs participants et témoins se sont désistés en cours de route pour diverses raisons. Les données ont finalement été recueillies auprès de 46 étudiants : 14 participants et 32 témoins.

Les données recueillies sont quantitatives (réponses au questionnaire d'identification, résultats au test de positionnement, résultats au test sur la motivation, et aux tests BULATS) et qualitatives (réponses lors de l'entretien de sortie).

4.2.2.1 Le questionnaire d'identification

Des informations sociodémographiques concernant les participants et les témoins ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire d'identification. En plus de permettre de vérifier la représentativité du groupe témoin, ces informations serviront lors de l'analyse des résultats à comparer, par exemple, les données entre des sous-groupes formés sur la base des réponses à ce questionnaire. Enfin, les informations sociodémographiques aideront à identifier des facteurs qui pourraient éventuellement biaiser les résultats comme, par exemple, si l'un des étudiants a un parent qui est bilingue, ou bien s'il a effectué des séjours prolongés dans un pays anglophone.

Ce court questionnaire comporte huit questions ouvertes. Les informations qu'il a permis de recueillir sont : le nom et prénom, le sexe, l'âge, le nombre de cours d'anglais suivis à l'UTT en spécifiant s'ils

ont été réussis ou échoués, le nombre d'années d'étude de l'anglais avant l'arrivée à l'UTT, si l'un des deux parents est anglophone, séjours prolongés dans un pays anglophone, s'ils ont des contacts réguliers avec des anglophones en dehors des cours ou, pour les participants, en dehors du cadre des activités. Ce questionnaire se trouve à l'annexe 6.

4.2.2.2 Le test de positionnement

Ce test a servi à déterminer le niveau de départ relatif de tous les participants et témoins. Pichette (2005) a développé ce test dans le cadre d'une étude pour mesurer la compétence langagière en anglais. Même si de nombreux types de connaissances peuvent être pris en compte pour l'évaluation de la compétence, ce test se limite à la connaissance du vocabulaire et de la grammaire. Pichette explique que ces deux éléments sont les principales composantes de la compétence langagière. Pour mesurer la compétence en anglais, des questions de type TOEFL ont été fournies par TestMagic.com, une compagnie spécialisée dans les cours de préparation pour le test TOEFL. Deux types de questions à choix multiple ont servi à évaluer la compétence grammaticale et lexicale. Premièrement, certaines phrases sont présentées avec un mot manquant, que les participants doivent choisir parmi une liste de quatre candidats. Deuxièmement, il y a aussi des phrases dont quatre éléments sont soulignés, le participant devant identifier l'item incorrect parmi les quatre. Ces questions ont été pilotées au printemps 2002 auprès de 30 étudiants d'anglais langue seconde ayant diverses langues maternelles, et qui passaient aussi la version papier du test officiel TOEFL test (Educational Testing Service, 2001). À partir d'un échantillon originel de 75 questions utilisées dans le test pilote, Pichette a conservé la combinaison de 60 questions qui montrait la plus forte corrélation avec les scores au TOEFL ($r = .83$, $p < .01$). La fiabilité du test d'anglais est ressortie à 0.87 sur l'échelle Cronbach's alpha/Kuder-Richardson 20. En considérant le niveau de fiabilité de $r = .95$ ($SEM = 10.8$) annoncé pour le test TOEFL (ETS, 2001), la corrélation de .83 entre les scores au test de Pichette et ceux au test TOEFL a été atténuée selon la fiabilité respective des deux tests. Cette opération fait ressortir une corrélation corrigée de $r = .91$ entre les scores aux deux tests.

Les équivalences entre les scores obtenus au test TOEFL et le niveau reconnu par le Cadre de Référence Européen, et une grille produite par Pichette établissant les liens entre le résultat à son test et le score au TOEFL, ont permis de déterminer des équivalences entre le test de Pichette et le Cadre de Référence Européen (voir l'annexe 7). Elles étaient nécessaires pour donner le feedback promis aux témoins. L'objectif des étudiants de l'UTT est d'obtenir le niveau B2.

Pour les participants (sauf un qui n'était pas présent à l'UTT à ce moment), le test de positionnement s'est déroulé au mois de janvier 2006, soit immédiatement après le semestre d'automne, en version papier sous ma propre surveillance. Ce fut une occasion d'établir un premier contact avec certains

d'entre eux. Un maximum de 45 minutes leur a été accordé pour faire le test. Aucun des participants n'a manqué de temps.

Pour les témoins, le test de positionnement s'est fait à distance par Internet entre le 22 mars 2006 et le 29 avril 2006. Ils ont reçu par courriel un message d'invitation à passer le test où il leur a été expliqué que pour avoir une évaluation reflétant au mieux leur niveau réel, ils devaient faire le test dans des conditions semblables à celles d'un examen, i.e. seul, sans aucune aide extérieure et de ne pas dépasser 45 minutes. Le message invitant les témoins à faire le test se trouve à l'annexe 8.

4.2.2.3 Le questionnaire sur la motivation

Comme il a été annoncé plus tôt, notre étude s'intéresse entre autres au niveau de motivation des apprenants. Elle cherchera plus précisément à démontrer que les activités proposées dans le cadre de cette recherche seront plus motivantes que les cours traditionnels proposés en face-à-face. Pour ce faire, un questionnaire portant sur la motivation face à l'apprentissage de l'anglais a été mis au point et administré au début et à la fin de la période d'expérimentation, i.e. au début du mois de mars et à la fin du mois de mai. Ce questionnaire comporte 12 questions et propose des choix de réponses sous forme d'échelles Likert de 5 points. Il permettra dans un premier temps de comparer le profil motivationnel moyen des participants avec celui des témoins, pour ensuite évaluer l'impact des activités de communications sur l'évolution de variables affectant la motivation telles que leur perception, orientation et persistance. Ce questionnaire se trouve à l'annexe 9.

4.2.2.4 Les tests BULATS

BULATS (Business Language Testing Service) est un service d'évaluation des compétences en langues étrangères destiné spécifiquement aux entreprises et aux organisations. Les tests sont proposés dans quatre langues : l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol. Ce service a été conçu pour évaluer le niveau des personnes qui doivent utiliser une langue étrangère sur leur lieu de travail, et pour les employés et les étudiants qui suivent des cours de langues. Le contenu du test est essentiellement basé sur des situations du monde du travail.

Pour évaluer le niveau de ses étudiants, l'UTT a recours à deux des tests BULATS de compétence en langue anglaise disponibles sur le marché : le test informatisé et le test oral. Pour les besoins de cette étude, les résultats des étudiants apprenants et témoins à ces tests seront utilisés pour mesurer leur progression relative et ainsi évaluer quantitativement l'impact des activités de conversations bilingues à distance sur l'apprentissage de l'anglais.

Tous les tests du BULATS se déroulent à l'UTT pour des raisons pratiques. Les tests informatisés sont gérés par l'UTT ; ils peuvent être administrés au moment souhaité par l'UTT. Ce test informatisé comporte deux parties : (1) compréhension écrite, grammaire et vocabulaire et (2) compréhension orale. Le test est auto-adaptatif, i.e. que la difficulté s'ajuste en fonction des réponses données par le candidat pour arriver à déterminer son niveau. Il n'est pas de longueur équivalente pour tous les candidats, car lorsque le niveau a été déterminé avec suffisamment de précision, le test s'arrête automatiquement.

Pour l'oral, des examinateurs certifiés par BULATS, se déplacent à l'UTT. Le test oral comporte trois parties qui durent environ quatre minutes chacune. Au cours de la première partie, l'examineur pose des questions au candidat pour lui permettre de se présenter. Les thèmes abordés sont ses origines, les études, les voyages, l'apprentissage de la L2, les projets d'avenir et les loisirs et intérêts personnels. Pour la deuxième partie, le candidat doit faire une présentation d'une minute à partir d'un thème choisi parmi trois et en abordant des points spécifiques. Enfin, la troisième partie est un échange d'informations et une discussion à partir d'une situation fictive où l'examineur et le candidat jouent chacun un rôle. Le candidat doit poser des questions pour obtenir des informations prédéfinies.

Pour plus de détails sur le contenu et le format des tests, des informations et des échantillons de questions sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.bulats.org>.

Ces deux tests ont été administrés entre le 6 et le 20 juin 2006, soit tout juste après la période de notre expérimentation.

4.2.2.5 Les entretiens de sortie

Tous les apprenants ont été invités à un entretien individuel de sortie entre le 19 et le 29 juin 2006 en guise de conclusion aux activités et surtout pour obtenir des informations sur ce qu'ils avaient effectivement réalisé durant les 17 semaines d'activités et connaître leurs impressions.

L'entretien s'est déroulé de façon plutôt informelle et les questions étaient majoritairement de type ouvertes. Une liste de 20 questions de base ont toutes été posées aux participants. Dans certains cas, des questions ont été ajoutées au fur et à mesure de l'entretien, à la discrétion de l'intervieweur, pour clarifier certains points ou pour en développer d'autres.

Un canevas des questions utilisées se trouve à l'annexe 10 et la compilation des résultats se trouve à l'annexe 11.

4.3 Le matériel et les outils

Comme il été annoncé à la fin de la section *Cadre théorique* de ce mémoire, les apprenants devront communiquer avec des locuteurs natifs anglophones par audio ou visioconférence pour réaliser les activités d'apprentissage. Le matériel et les outils utilisés devront donc pouvoir intégrer les technologies nécessaires à ces modes de communication.

4.3.1 L'équipement requis

Les participants devront avoir accès au moins à un ordinateur muni d'une connexion Internet et d'un casque avec microphone et écouteurs ou, pour les apprenants, être en mesure de se déplacer à l'UTT pour bénéficier du matériel mis à leur disposition. Tous les apprenants possédaient une adresse courriel et avaient accès à Internet à l'UTT via des postes informatiques en libre accès. Certains postes à accès restreint sont équipés de casques avec microphone et écouteurs, et d'autres, de web-cams. L'usage de la web-cam était recommandé mais non obligatoire. Enfin, le service de communication Internet MSN Messenger a été choisi pour sa simplicité d'utilisation et parce qu'il est en libre accès.

4.3.2 Le site *Internet Bilingual Conversations Bilingues*

Ce site a été conçu à l'usage de tous les participants, francophones et anglophones. Sa fonction principale est de centraliser tous les éléments relatifs au projet. On y retrouve donc les sections suivantes : profil personnel, adresses, questionnaires, ressources, activités et forums. Comme son nom l'indique, tout son contenu est bilingue. Les locuteurs natifs anglophones pourront donc s'y référer pour éventuellement bénéficier de la méthode, ou bien tout simplement pour mieux cerner la nature du travail que devront réaliser les apprenants francophones.

4.3.2.1 Profil personnel

Cette section permet à chaque participant de créer sa propre page de présentation personnelle ; il peut y insérer des documents, des images et éventuellement des animations. Elle permet aux participants de repérer les locuteurs de la langue cible avec lesquels ils sont les plus susceptibles d'avoir des centres d'intérêts communs ou, du moins, d'avoir des créneaux horaires compatibles pour les conversations.

4.3.2.2 Adresses

Il s'agit tout simplement d'une liste des participants avec leur adresse de courriel et leur langue maternelle.

4.3.2.3 Questionnaires

Cette section regroupe tous les questionnaires utilisables en-ligne, soit le questionnaire d'identification, le test de positionnement et le questionnaire sur la motivation.

4.3.2.4 Ressources

Cette section donne notamment accès à un dictionnaire bilingue français-anglais et à une plateforme MSN qui permet d'utiliser le service sans devoir installer de logiciels sur le poste de l'utilisateur.

4.3.2.5 Forums

Cette section propose trois forums différents : « coordination », « échange/comments » et « rendez-vous/appointment ».

Le forum *coordination* est l'endroit où les instructions hebdomadaires sont déposées à l'intention des apprenants francophones. C'est également le lieu où ils peuvent poser des questions au tuteur concernant le fonctionnement, la langue cible, et signaler tout problème d'ordre technique ou d'organisation.

Le forum *échange/comments* permet aux participants de s'exprimer librement sur leurs expériences pour partager leurs joies, frustrations, demander conseil à un pair, etc.

Le forum *rendez-vous/appointment* est une alternative supplémentaire pour établir un premier contact ; les participants peuvent y laisser un court message indiquant leurs coordonnées et leurs disponibilités.

4.3.2.6 Activités

Cette section comporte cinq documents. Le premier sert de présentation générale des activités. On y trouve notamment un guide de présentation des activités hebdomadaires pour en expliquer le concept et le fonctionnement général, et le rôle des participants. Ce guide inclut une section consacrée aux stratégies de communication et une autre aux types d'interaction (voir annexe 13).

Les quatre autres servent de documents de présentation pour quatre activités particulières qui seront proposées en tant qu'activités hebdomadaires à des moments précis au cours des 17 semaines. Ces documents comportent également des instructions détaillées (voir annexe 14).

4.4 Les contacts avec les apprenants

Les activités hebdomadaires ont offert aux apprenants la possibilité de pratiquer leur oral en anglais dans un contexte semi-formel avec des locuteurs natifs de la langue cible. Le rôle de ces activités était donc de permettre aux apprenants de bénéficier d'un contact prolongé avec des locuteurs natifs dont l'effet sera mesuré quantitativement à l'aide des scores obtenus aux différents tests mesurant la compétence (connaissance de la langue) et la performance (capacité à utiliser la langue).

Les activités se sont déroulées du 8 février au 24 mai 2006. Durant cette période, les apprenants ont reçu des instructions à toutes les semaines pour préparer, réaliser et évaluer des conversations bilingues français-anglais à distance.

Les instructions étaient envoyées par courriel à tous les apprenants et, comme il a été dit plus haut, elles étaient également déposées dans le forum *coordination* du site *Bilingual Conversations Bilingues* en cas de problème avec le courriel.

Pour la préparation des conversations, la durée suggérée variait de 10 minutes à plus d'une heure, en fonction du type d'activité. La durée recommandée pour la conversation était d'une heure dans chaque langue, en un ou deux contacts. Pour l'évaluation, deux activités d'une durée totale de 20 minutes étaient systématiquement proposées.

Les participants n'ont pas été observés durant cette période. Ils avaient toutefois la possibilité de contacter le tuteur par courriel à tout moment en cas de besoin. Comme il a été mentionné plus haut, ils pouvaient également se manifester en posant leurs questions par l'intermédiaire du forum *coordination*.

Les locuteurs anglophones ne recevaient pas les instructions hebdomadaires, ils ont simplement reçu un message d'accueil et des instructions préliminaires pour pouvoir utiliser le site s'ils le désiraient. Ce projet leur a été présenté comme une opportunité de se pratiquer oralement avec des locuteurs natifs francophones. Le message d'accueil transmis aux locuteurs anglophones se trouve à l'annexe 15.

4.5 Les activités d'apprentissage

Une partie importante de notre travail en tant que chercheur a consisté à élaborer du matériel d'apprentissage qui tienne compte des éléments considérés dans le cadre théorique. Nous nous

sommes inspiré de matériel que nous avons développé et utilisons en classe, et de matériel existant sur le marché et destiné à des activités de conversation.

Suffisamment de matériel a été développé pour couvrir l'équivalent d'au moins 75 heures de travail individuel pour que l'ensemble puisse éventuellement être considéré par l'administration de l'UTT comme un cours officiel.

Voici un bref aperçu du contenu et des objectifs des 17 activités d'apprentissage :

- Activité 1 : Explorer le site *Bilingual Conversations Bilingues* ;
- Activité 2 : Préparer la conversation 1 ;
- Activité 3 : Conversation 1 : Se présenter au locuteur anglophone pour faire connaissance ;
- Activité 4 : Conversation 2 : Lire un texte à voix haute pour travailler la prononciation et faire en sorte que le locuteur anglophone s'habitue à l'accent de l'apprenant ;
- Activité 5 : Conversation 3 : Se faire interviewer par le locuteur anglophone pour s'entraîner à la première partie du test oral BULATS ;
- Activité 6 : Conversation 4 : Présenter le site *Bilingual Conversations Bilingues* au locuteur anglophone pour mieux comprendre son fonctionnement et s'entraîner à la deuxième partie du test oral BULATS ;
- Activité 7 : Conversation 5 : S'entraîner à poser des questions au locuteur anglophone sur le thème du tourisme pour préparer la troisième partie du test oral du BULATS, travailler la compréhension orale, développer le vocabulaire et découvrir un aspect de la culture du locuteur;
- Activité 8 : Conversation 6 : Choisir un sujet de conversation et, avec l'aide du locuteur natif, préparer du vocabulaire, des phrases, questions, expressions et une carte sémantique, qui pourraient servir pour discuter sur ce thème. Cet exercice permet entre autre de s'entraîner à poser et répondre à des questions et développer le vocabulaire ;
- Activité 9 : Conversation 7 : Discuter librement sur le thème choisi pour la conversation 6 avec un nouveau locuteur anglophone, pour développer la fluidité, s'entraîner à utiliser le vocabulaire identifié lors de cette conversation 6 et découvrir un aspect de la culture du locuteur;
- Activité 10 : Conversation 8 : Discuter librement sur les différences entre le monde du travail en France et celui du locuteur natif pour développer la fluidité et le vocabulaire lié au monde du travail qui est important pour réussir le test BULATS et pour découvrir un aspect de la culture du locuteur;

- Activité 11 : Conversation 9 : Discuter sur le thème des vacances en posant des questions indirectes pour s'entraîner à la troisième partie de l'oral du BULATS, développer le vocabulaire et découvrir un aspect de la culture du locuteur ;
- Activité 12 : Conversation 10 : Comprendre les paroles et le sens d'une chanson de son choix en anglais pour travailler la fluidité et développer le vocabulaire ;
- Activité 13 : Conversation 11 : Discuter librement des expériences de l'apprenant concernant les emplois étudiants et stages en entreprise pour développer le vocabulaire lié au monde du travail et la fluidité ;
- Activité 14 : Conversation 12 : Premièrement, raconter un film ou une émission de télévision pour s'entraîner à utiliser des expressions servant à organiser son discours. Ces expressions sont essentielles pour réussir les parties 2 et 3 du test oral BULATS. Deuxièmement, discuter librement sur le thème de la télévision pour développer le vocabulaire et découvrir un aspect de la culture du locuteur ;
- Activité 15 : Conversation 13 : Répondre de façon spontanée à des questions proposées dans le document et posées par le locuteur pour s'entraîner à la première partie du test oral BULATS ;
- Activité 16 : Conversation 14 : Sous forme de jeu, produire trois énoncés de façon spontanée à partir d'un mot donné par le locuteur anglophone, et organiser et justifier les énoncés. Cette activité permet de s'entraîner à la deuxième partie du test oral BULATS ;
- Activité 17 : Conversation 15 : Lire un texte en anglais, relever le vocabulaire inconnu et demander au locuteur anglophone d'expliquer ces mots pour s'entraîner à poser des questions et de développer le vocabulaire. Cette activité permet de préparer l'apprenant à interagir avec l'examineur du test BULATS.

Les 17 messages d'instructions tels qu'ils ont été transmis aux participants se trouvent à l'annexe 16.

5. Résultats et discussion

Ce projet a permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives qu'il convient maintenant d'analyser et d'interpréter. La cueillette s'est effectuée en trois étapes distinctes. Tout d'abord, nous avons recueilli les résultats et informations concernant le test de positionnement et les questionnaires d'identification et sur la motivation. Ensuite, nous avons extrait les résultats aux tests du BULATS des étudiants concernés. Finalement, nous avons compilé les réponses aux entretiens de sorties et, à nouveau, au questionnaire sur la motivation.

La présence inhabituelle d'une description des participants dans une section de résultats s'explique par la nature même du projet mené : ce sont des données résultant de notre collecte qui ont permis de clarifier le statut de nos participants et de les répartir en sous-groupes pour fins d'analyse.

Le dépouillement de ces données a tout d'abord permis de constater que le nombre effectif de participants à l'étude s'était beaucoup réduit en cours de route. Un deuxième constat a été de découvrir que les participants ne présentaient pas tous le profil souhaité et qu'ils n'avaient pas tous appliqué les consignes permettant de définir des conditions d'expérimentation communes, ce qui aurait pu avoir comme effet d'invalider les résultats.

Enfin, les données quantitatives, i.e. les résultats obtenus aux tests, et qualitatives, i.e. les opinions des participants, mènent à des analyses et interprétations qui semblent parfois suivre une logique prévisible, mais qui, à d'autres moments, sont assez déroutantes.

5.1. Participants et travail réalisé

La collecte de données sous la forme d'entretiens de sortie a permis a posteriori de qualifier et de quantifier les contacts survenus entre nos participants et leurs pairs anglophones, ce qui nous permet d'identifier les personnes dont l'ampleur du travail justifie, à nos yeux, leur inclusion comme participants pour fins d'analyse.

5.1.1. Les participants et les démissionnaires

Comme il a été précisé dans la section *Méthodologie* de ce mémoire, 34 étudiants se sont initialement portés volontaires pour participer de façon officielle à ce projet. Ils seront appelés **participants**. Cependant, plusieurs se sont désistés en cours de route pour diverses raisons, allant de l'exclusion de l'UTT pour résultats académiques insuffisants, à l'impossibilité de contacter un locuteur natif à des

heures décentes sur une base régulière, en passant par un manque de temps pour suivre le projet, des problèmes pour se connecter à Internet, ou encore parce qu'entre le début et la fin de la période d'expérimentation, l'étudiant a validé son niveau B2 et ne souhaitait plus investir de temps dans l'amélioration de son niveau d'anglais. Ainsi, lorsque la période d'expérimentation s'est terminée, il ne restait plus que 13 participants.

5.1.2 Critères de sélection des participants

Avant d'analyser les résultats des participants restants aux différents tests et leur niveau de motivation, il a semblé important de savoir exactement ce qu'ils avaient faits durant la période d'expérimentation. Avaient-ils réussi à suivre complètement le programme ? Avaient-ils utilisé l'audioconférence ? Combien de temps avaient-ils consacré à ce projet ? Ces informations sont d'autant plus importantes que les participants n'ont pas été suivis de très près durant la période d'expérimentation. Ils ont été contactés à toutes les semaines par courrier électronique mais ils ont donné très peu d'écho sur leur progression. Ils semblaient avoir peu de questions et, étant donné qu'ils ne bénéficieraient d'aucun crédit universitaire pour leur participation, on a décidé de ne pas leur mettre de pression. Il est donc possible que certains participants aient abandonné sans pour autant s'être manifestés en tant que démissionnaires. Il ne nous apparaît pas pertinent dans ce cas de tenir compte de leurs résultats pour évaluer le projet.

Un seuil minimum de **15** heures consacrées aux communications en anglais avec des locuteurs natifs a été établi comme condition nécessaire pour considérer qu'un individu a effectivement participé au projet et donc qu'il est un participant. Ce seuil a été défini sur la base des objectifs initiaux du projet, i.e. réaliser 15 conversations avec un locuteur anglophone d'au moins une heure dans chaque langue. C'est également suggérer qu'un minimum de 15 heures de communication en anglais dans le cadre des activités proposées est nécessaire pour avoir un impact sur la progression des apprenants.

Treize participants déclarés ont été interviewés à la fin de la période d'expérimentation. Des écarts énormes entre les participants ont été constatés concernant le nombre d'activités réalisées, ou encore le nombre d'heures estimées consacrées au projet. Cet entretien de sortie a ainsi effectivement permis de constater que certains étudiants n'avaient pas réellement suivi le projet, mais ne s'étaient pas manifestés en tant que démissionnaires.

Comme le montre le tableau 1, le temps de communication en anglais des individus 11, 12 et 13 n'est pas suffisant pour tenir compte de leurs résultats aux différents tests. Des rendez-vous manqués, le manque de confiance en leurs capacités à réussir et des échecs en cours de LE03 semblent être les

raisons principales qui ont poussé les trois étudiants non retenus à ne pas s'être investis davantage. Les réponses et commentaires qu'ils ont donnés lors de l'entretien de sortie ont cependant été conservés.

Le nombre de participants a ainsi été finalement réduit à **10**, i.e. que dix étudiants ont réalisé au moins 15 heures de communications en anglais avec un locuteur natif anglophone durant la période d'expérimentation. Comme ils l'ont expliqué lors des entretiens, pour la majorité d'entre eux, le mode de communication privilégié n'a pas été l'audioconférence mais plutôt le clavardage. Etant donné que le recours au clavier est toujours possible lorsqu'on fait de l'audioconférence, les informations recueillies ont été comptabilisées en temps de «clavardage uniquement » ou «audioconférence ou visioconférence ».

Tableau 1 : Modes de communication pour les contacts en anglais en nombre d'heures estimées par les participants.

Participant	Clavardage uniquement (temps estimé en heures)	Audio ou visioconférence (temps estimé en heure)	Total (heures estimées)
1	17	6	23
2	16.85	1.9	18.75
3	30	0	30
4	14	4.75	18.75
5	15	4.5	19.5
6	11.25	3.75	15
7	0	23	23
8	5.25	47.25	52.5
9	6	9	15
10	19.5	3	22.5
11	0	4	4
12	3	0	3
13	0	10	10

En plus des questions permettant de déterminer la quantité et le type de travail effectué, les entretiens de sortie ont donné la possibilité aux participants de s'exprimer qualitativement sur les activités du programme.

Trois types de questions ont ainsi été posées aux participants ; des questions sur les activités, d'autres sur les locuteurs, et enfin d'autres sur le matériel et les outils (voir annexes 10 et 11).

5.1.3. Activités réalisées

Sachant qu'aucun des participants n'a réalisé toutes les activités et que la moyenne a été de 2.8 activités réalisées par participant, on peut penser que les activités et les consignes n'étaient pas bien adaptées.

La plupart des répondants ont affirmé qu'ils ne préparaient pas ou peu leurs conversations en lisant simplement rapidement les instructions pour se donner des idées pour discuter et qu'ils ne consacraient pas plus de 30 minutes à cette préparation. Ils ont également dit qu'ils préféraient parler dans un cadre moins formel et plus spontané. Certains ont trouvé que les activités étaient parfois compliquées, qu'il y avait trop d'instructions, et que les consignes étaient répétitives. On peut penser que l'essentiel du problème vient de la partie préparation ; ils ne sont pas disposés à investir du temps avant la communication.

D'autres inconvénients sont liés aux aspects pratiques et techniques. Par exemple, le décalage horaire rendait la prise de contact synchrone plus difficile. En effet, comme les étudiants américains vont en classe le jour et sont davantage disponibles en fin de journée, le décalage horaire de six heures forçait les étudiants français à se connecter durant la nuit. Ce problème a été mentionné par les participants et a même été une cause d'abandon pour un des participants. De plus, le simple fait de ne pas disposer en permanence du matériel nécessaire a aussi été source de problèmes. Par exemple, l'absence de connexion Internet à la maison a été identifiée comme étant un tracas majeur par au moins cinq des personnes qui ont joint le projet initialement ; une de ces personnes affirmait loger chez des amis les fins de semaines pour obvier à la non-connectivité. Les salles d'informatique du campus ne pouvaient servir de renfort, étant fermées de nuit. Quant au matériel, d'autres participants avaient accès à Internet sans toutefois avoir de microphone et d'écouteurs à leur disposition, ou bien leur débit Internet n'était pas suffisant pour permettre de communiquer de façon satisfaisante.

Enfin huit participants sur 13 pensent que ces activités peuvent compléter un cours d'anglais traditionnel, mais ne peuvent le remplacer complètement car elles manquent de structure. Il faudrait y ajouter des éléments comme une évaluation formelle, des points de grammaire et le contact humain pour bénéficier d'explications en face-à-face. Un répondant a même avoué qu'il ne sentait pas de pression pour se mettre au travail car il n'était pas obligé de se déplacer. Il aurait été préférable pour cet apprenant que les activités se déroulent à l'UTT à des horaires réguliers prédéterminés.

Tous ces individus en étaient à leur première expérience en FAD. On peut penser qu'ils n'ont pas reçu le support nécessaire pour comprendre et accepter cette nouvelle approche pédagogique.

Malgré ces nombreuses critiques, ils ont trouvé de nombreux avantages, comme le fait de pouvoir faire des choix, être en situation réelle, ne pas se sentir observé, ou encore découvrir une autre culture. Un répondant a même affirmé que cette méthode lui avait permis de se réconcilier avec l'apprentissage de l'anglais.

La majorité des participants ont enfin admis qu'ils préféraient ces activités aux cours traditionnels parce qu'elles sont plus ludiques, que les sujets sont plus intéressants et qu'il faut être actif, mais en insistant sur le fait que ça ne peut remplacer un cours traditionnel.

Suivant ces commentaires, il faudrait donc réduire le nombre d'instructions et de consignes, proposer un encadrement plus serré, et ajouter des éléments plus formels, comme de la grammaire. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que les participants étaient volontaires et que ce travail ne leur rapportait pas de crédits universitaires. Par conséquent, il est logique de penser que ces activités ne constituaient pas une priorité pour eux. Lorsque les participants étaient sous pression à cause de leurs cours officiels, ils n'étaient pas vraiment disponibles pour ces activités, d'où le sentiment que les instructions étaient trop longues.

5.1.4. Contacts effectués

La majorité des mots utilisés pour qualifier les contacts et les conversations sont positifs. Les termes « amicaux », « sympathiques » et « informels » ont été les plus souvent utilisés. Les quelques commentaires négatifs ont été formulés par les répondants démissionnaires.

Tous ceux qui ont persisté ont affirmé être devenus amis avec leurs correspondants, tandis que les autres ont dit qu'ils auraient pu le devenir. Est-ce qu'ils sont devenus amis parce qu'ils ont persisté, ou bien est-ce qu'ils ont persisté parce qu'ils sont devenus amis ? Peu importe la réponse à cette question, il semble que le développement d'une relation amicale et la persistance soient très étroitement liés dans le cadre de ces activités, d'où l'importance d'avoir permis aux participants d'entrer en contact avec des individus de profils similaires, i.e. des étudiants du même âge. Ils ont probablement des intérêts communs qui ont rendu les contacts plus attrayants et positifs.

Certains participants ayant eu recours principalement au clavardage considèrent cependant que le rythme était lent, que les phrases échangées étaient courtes et que ces conversations ne sont pas un moyen positif pour apprendre la L2 car, selon eux, le clavardage ne reflèterait pas la langue écrite.

Il serait probablement nécessaire de trouver des solutions pour combattre l'image négative dont semble jouir le clavardage auprès des étudiants, et ainsi s'assurer que l'attention ou la motivation des participants ne s'en trouvent pas affectées.

Des répondants ont trouvé qu'il était difficile d'obtenir un rendez-vous pour avoir une conversation, alors que c'était relativement simple pour d'autres. Beaucoup ont adopté une solution pratique qui consistait à ajouter les adresses MSN de leurs correspondants à leur liste de contacts pour être prévenus automatiquement lorsque ces derniers se connectaient. Le système proposé par MSN apparaît ainsi pour le moins assez pratique.

5.1.5 Matériel utilisé

Parmi les 11 répondants qui ont affirmé avoir visité le site Internet *Bilingual Conversations Bilingues*, certains pensent qu'il est plutôt bien car on y trouve des informations et des outils très utiles, comme les adresses des correspondants, des dictionnaires et les consignes de démarrage. Certains pensent que le site responsabilise l'apprenant et que les messages d'instructions y paraissent moins longs que lorsqu'on prend connaissance de ces mêmes instructions par les courriers électroniques. Pour rappel, les instructions étaient simultanément transmises à toutes les semaines par courrier électronique et déposées sur le site pour pallier à d'éventuels problèmes de messagerie électronique.

D'autres pensent cependant que le site est plutôt inutile car il n'est pas assez intuitif et parce que les courriels sont largement suffisants.

Même s'il n'apparaît pas essentiel pour le déroulement des activités, le site Internet ou tout autre moyen de centralisation des informations est probablement essentiel pour permettre aux participants de retrouver rapidement tous les éléments dont ils ont besoin pour réaliser les activités.

Malgré les relances et les encouragements, les apprenants de l'UTT ont très peu participé aux forums. Les forums ne semblent pas, a priori, vraiment utiles. C'est du moins l'opinion que partagent un certain nombre de répondants qui n'y ont pas vraiment pris part. Ils affirment qu'ils ont manqué de temps pour y participer, ou bien qu'ils ne savaient pas quoi y écrire. D'autres n'y ont pas participé sans vraiment savoir pourquoi.

Ceux qui ont contribué au forum l'ont fait très rarement mais pensent que c'est utile pour encourager ceux qui ont de la difficulté, ou bien que c'est rassurant de lire les commentaires des autres.

La stratégie concernant les forums de discussion est probablement à revoir complètement, en commençant par redéfinir leurs buts et leurs objectifs. Au vu des commentaires recueillis, on peut penser qu'ils peuvent au moins servir à contrer l'abandon. Ils devraient cependant également supporter l'apprentissage en favorisant la négociation entre apprenants de même langue maternelle.

5.1.6. Type de participation

Comme l'indiquent les données du tableau 1, la majorité des participants n'ont pas utilisé l'audio ou la visioconférence comme mode privilégié de communication, et ce malgré les consignes initiales les instruisant à le faire. Il semble que cette situation soit en partie imputable aux difficultés d'ordre technique susmentionnées, c'est-à-dire l'absence de microphone et d'écouteurs ou la lenteur du débit Internet pour permettre ce genre de communication de façon satisfaisante. D'autres, au contraire, ont suivi les consignes à la lettre. Cette différence marquée quant au mode de communication privilégié a été retenue pour déterminer deux types distincts de participants ; **+oral** si plus de la moitié du temps estimé de communication s'est fait par audio ou visioconférence, ou **-oral**, s'il y a eu principalement recours au clavardage.

Enfin, il avait été pris pour acquis que seuls des étudiants suivant le cours LE03 participeraient à ce projet car, en principe, l'inscription aux examens BULATS se fait habituellement lors du semestre où l'étudiant suit le cours LE03. L'élément qui devait normalement susciter la motivation nécessaire pour inciter les étudiants à suivre ce projet, était la possibilité de faire du travail supplémentaire spécifique pour réussir l'examen oral BULATS. Or il s'est avéré que trois participants n'ont pas suivi le cours LE03. L'un d'entre eux a rapidement abandonné ce cours pour se consacrer uniquement au projet ; un autre avait déjà réussi le cours mais n'avait pas encore réussi le BULATS, et le troisième suivait un cours de niveau inférieur, soit le cours LE02. Encore ici, cette particularité a permis de distinguer deux autres types de participants en fonction du suivi, **+cours**, ou non, **-cours**, d'un cours d'anglais.

Ainsi, en combinant les caractéristiques liées au mode de communication privilégié et au suivi d'un cours d'anglais ou non, on obtient, à partir des dix étudiants restants, quatre types différents de participants, **P1, P2, P3 et P4** :

P1, n=6 (+cours / -oral)

P2, n=2 (+cours / +oral)

P3, n=1 (-cours / +oral)

P4, n=1 (-cours / -oral)

5.1.7 Profil sociodémographique et académique des participants

Le questionnaire d'identification a permis de recueillir des informations sur les participants concernant le sexe, l'âge, le nombre de cours d'anglais suivis et réussis à l'UTT, le nombre d'années d'étude avec au moins un cours d'anglais avant l'entrée à l'UTT, la langue maternelle des parents, et les séjours prolongés dans un pays anglophone (voir Tableau 2).

Aucun des participants n'a de parent proche de langue maternelle anglophone et aucun n'a résidé dans un pays anglophone pour une période de plus de six mois.

Tableau 2 : Profil sociodémographique et académique des différents types de participants

Types de participants	Sexe	Age moyen	Nombre de succès (S) et d'échecs (E) aux cours d'anglais à l'UTT en moyenne	Années avec un cours d'anglais avant l'entrée à l'UTT en moyenne
P1, n=6 (+cours / -oral)	H= 5, F=1	21.6 ans [19-24]¹	S=2.3 [1-3] E=0.7 [0-3]	7.2 années [5-9]
P2, n=2 (+cours / +oral)	H=1, F=1	20	S=1 E=1.5 [0-3]	7 années
P3, n=1 (-cours / +oral)	H=1	20	S=3 E=2	5 années
P4, n=1 (-cours / -oral)	H=1	20	S=3 E=1	5 années

¹ Les crochets indiquent les limites inférieures et supérieures de l'échantillon

On peut déjà noter qu'il y a une majorité d'individus de sexe masculin –ce qui est typique des écoles d'ingénierie en France- et que l'âge est pratiquement le même pour tous les participants.

Tous les groupes de participants comptent au moins un individu ayant déjà échoué au moins un cours d'anglais, et les **P2s** semblent être les seuls à avoir un ratio succès/échec négatif. En examinant les données individuelles de chaque participant, on constate qu'un étudiant du groupe **P1** a également un ratio négatif et qu'il est l'un des deux seuls individus à avoir eu des échecs dans ce groupe.

On constate donc que deux participants sur dix sont en situation d'échec prononcé (ratio succès-échec négatif), et que cinq participants sur dix (50%) ont eu au moins un échec à l'UTT en cours d'anglais.

Enfin, le nombre d'années avec au moins un cours d'anglais avant d'arriver à l'UTT nous indique qu'aucun des participants n'est un vrai débutant.

5.2. Le groupe témoin

Pour vérifier nos deux hypothèses de recherche, i.e. pouvoir mesurer l'impact des activités sur l'apprentissage de l'anglais L2 ainsi que sur la motivation envers celui-ci, les résultats des témoins aux différents tests ont été mis en parallèle avec ceux des participants. Comme pour les participants, la cueillette de données a mené à l'identification de plus d'un profil. Pour rappel, cet échantillon témoin a été constitué en faisant appel à des étudiants inscrits en LE03. Nous avons pu compter sur 43 réponses positives.

5.2.1. Les types d'étudiants témoins

Deux individus ont pris part à l'étude même s'ils ne remplissaient pas complètement les conditions attendues. Il s'agit de deux étudiants qui avaient déjà réussi LE03 mais n'avaient pas encore réussi la partie écrite du test BULATS. Il sera donc constitué deux groupes : les **T1** (+cours) seront les témoins ayant suivis le cours LE03 pendant la période d'expérimentation, et les **T2** (-cours), ceux qui n'auront pas suivis de cours d'anglais pendant cette même période (voir Tableau 3).

Un des témoins a résidé pendant une année complète aux USA. Il était cependant très jeune à l'époque, et le résultat à son test de positionnement (32/60) semble indiquer que cette expérience n'a pas eu d'influence significative sur le développement ultérieur de ses compétences en anglais. La mère d'un autre individu est anglophone mais, encore ici, le résultat au test de positionnement (34/60) ne laisse pas deviner un quelconque avantage par rapport aux autres participants.

Tableau 3 : Profil moyen des différents types de témoins

Types de témoins	Sexe	Age	Nombre de succès (S) et d'échecs (E) aux cours d'anglais à l'UTT en moyenne	Années avec un cours d'anglais avant l'UTT en moyenne
T1 n=41 (+cours)	H=33 F=8	20.5 ans [18-26]	S=1.6 E=0.5	7.5 années [1-11]
T2 n=2 (-cours)	H=2	22 ans [20-24]	S=3 E=0	3 années [2-4]

On trouve encore une majorité d'hommes, l'âge moyen est pratiquement le même que celui des participants, et il n'y a aucun vrai débutant. Un seul témoin a un ratio succès/échec négatif, et 19 témoins sur 43 (44%) ont échoué au moins un cours d'anglais à l'UTT. Globalement, le bilan d'anglais moyen des témoins semble légèrement plus positif que celui des participants.

5.2.2. Représentativité des participants et des témoins

Pour valider la représentativité des participants et du groupe témoin, leurs profils sociodémographiques ont été comparés à ceux de la population cible, i.e. les étudiants de premier cycle en ingénierie dont le niveau de préparation en anglais permet d'anticiper l'inscription aux tests du BULATS (voir Tableau 4). Comme il n'apparaît pas de différences notables entre les profils sociodémographiques des participants, des témoins et de la population cible, on peut sans doute affirmer que les données que les participants et les témoins permettront de recueillir concernant la motivation, et les résultats qu'ils obtiendront aux différents tests seront représentatifs de cette population.

Tableau 4: Aperçu sociodémographique de populations étudiantes de l'UTT

	Pourcentage hommes/femmes	Âge moyen
Participants (N = 10)	80% - 20 % (8/2)	21
Groupe témoin (N = 43)	81.4 % - 18.6 % (35/8)	20.6
Population cible (N=252)	80.9 % - 19.1 % (204/48)	20.2

Maintenant que les sous-groupes de participants ont été établis sur la base des données recueillies aux entrevues de sortie, il convient d'examiner les résultats obtenus aux échelles de mesure à la lumière des deux hypothèses de recherche que nous nous sommes données.

5.3 Résultats

5.3.1. Hypothèse de recherche #1 : Notre projet aura un impact positif sur le taux de succès des participants au test d'anglais externe

Pour mesurer l'impact du programme des conversations bilingues à distance sur la progression relative des participants, les résultats à trois tests différents ont été utilisés pour établir des comparaisons : le test de positionnement de Pichette (2005), le test BULATS informatisé, et le test BULATS oral.

5.3.1.1. Test de positionnement vs BULATS informatisé

Tout d'abord, les résultats au test de positionnement en anglais ont été mis en rapport avec les résultats obtenus aux tests BULATS informatisés (voir Tableau 5). Pour rappel, le test de positionnement donne une appréciation de la connaissance du vocabulaire et de la grammaire, alors que le BULATS informatisé se décompose en deux parties, l'écrit et l'écoute. L'écrit teste essentiellement le vocabulaire, la grammaire et la compréhension de texte, et l'oral les compétences à l'écoute. Aucune des deux notes du test BULATS n'est éliminatoire ; elles s'additionnent (en fonction de différents coefficients) pour donner le résultat total au test informatisé qui doit être supérieur à 60/100 pour obtenir le niveau B2.

Certains participants et témoins n'ont pas fait le test BULATS informatisé car ils ne se sentaient pas prêts au moment de s'inscrire à ce test. On ne peut ainsi s'appuyer que sur les résultats de 37 témoins et neuf participants pour mesurer l'impact du projet sur les scores aux parties écrit et écoute du test BULATS.

Tableau 5 : Résultats moyens aux tests de positionnement et au BULATS informatisé

Profils	Test de positionnement (score sur 60)	BULATS informatisé (partie écrite, score sur 100)	BULATS informatisé (partie écoute, score sur 100)	BULATS informatisé (total, score sur 100)
T1 n=35 (+cours)	34.9 [18-49]	56.6 [34-77]	68.9 [43-95]	63.2 [42-84]
T2 n=2 (-cours)	34 [33-35]	43 [32-54]	76 [61-91]	59 [46-72]
P1 n=6 (+cours/-oral)	30.3 [25-34]	55.3 [46-60]	71.2 [61-84]	62.7 [52-70]
P2 n=1 (+cours/+oral)	47	70	74	72
P3 n=1 (-cours/+oral)	24	54	62	58
P4 n=1 (-cours/-oral)	38	60	90	74

5.3.1.1.1 Le niveau de départ

Les **T1s** et **T2s** ont obtenu des résultats moyens au test de positionnement plus élevés que les **P1s** et le **P3**. On peut donc dire que les témoins avaient un niveau de départ plus élevé que ces participants. Il est possible que les **P1s**, conscients de leurs difficultés en anglais, aient pris la décision de s'inscrire au programme d'activité de conversations bilingues pour y remédier.

Le **P3** avait un niveau de départ vraiment plus faible que tous les autres. Il était inscrit au cours LE03 mais s'est rapidement désisté pour se consacrer uniquement aux activités du programme. Etant donné son score au test de positionnement et le fait qu'il avait déjà raté deux des cinq cours d'anglais qu'il a suivis à l'UTT, on peut penser que cet individu cherchait une alternative aux cours traditionnels en face-à-face.

Le **P2** a obtenu l'un des scores les plus élevés. Il se classe cinquième si on compare son résultat aux scores individuels de tous les témoins. Il était inscrit au cours LE03. Le test de départ ne donne cependant pas d'indication sur son niveau initial de compétence à l'oral. Peut-être était-ce là sa motivation première pour participer à ces activités, car il a été un participant de type **+oral**.

Le **P4**, dont le niveau de départ était au-dessus de la moyenne des témoins, avait déjà réussi le cours LE03 et obtenu le niveau B2 à l'oral. Il est ainsi probable qu'il ait souhaité faire du travail personnel pour préparer les parties écoute et écrit du BULATS.

5.3.1.1.2. Résultats au BULATS informatisé, partie écrite

Le **P2**, suivi du **P4**, ont obtenu les scores les plus élevés au BULATS partie écrite, comparativement aux scores moyens des témoins et des autres participants. Ces résultats semblent logiques compte tenu de leur niveau de départ plus élevé.

Cependant, le résultat du **P2** est quelque peu décevant si on le compare aux résultats individuels de tous les participants et témoins. En effet, son score de 70/100 ne le classe plus que septième. Malgré son implication dans les activités, il s'est fait doubler par deux témoins. Il ne faut toutefois pas perdre de vue qu'il s'est concentré sur la pratique de l'oral.

Le résultat du **P4** est assez impressionnant lorsqu'on considère qu'il n'a pas suivi de cours d'anglais. Son test de positionnement le plaçait au 13^{ème} rang par rapport aux 35 **T1s** qui ont fait le test BULATS informatisé. Son résultat de 60/100 à la partie écrite du test BULATS informatisé correspond au niveau B2 et le classe également au 13^{ème} rang. On constate deux choses importantes : même s'il n'a

pas suivi de cours, sa progression n'a pas été ralentie (il est toujours au même classement par rapport aux autres étudiants), et il a réussi à obtenir le niveau visé. Sachant qu'il avait déjà réussi le cours LE03, on peut sans doute dire que nos activités complètent très bien ce cours pour permettre aux étudiants de l'UTT de réussir la partie écrite du test BULATS informatisé. Or, sachant que durant la période d'expérimentation il a sans doute progressé au même rythme que les étudiants qui ont suivi LE03 puisqu'il est resté au 13^{ème} rang, on peut probablement supposer qu'avec un certain niveau de départ, les activités proposées par notre projet permettent de progresser aussi bien que les cours d'anglais traditionnels en face-à-face de l'UTT pour préparer la partie écrite du test informatisé du BULATS. Etant donné son type de participation, **-oral**, on peut même ajouter que le clavardage permet de progresser à l'écrit, contrairement à ce que certains participants ont pu croire.

Les **P1s** et le **P3** semblent avoir comblé les écarts qui les séparaient des **T1s** concernant la connaissance du vocabulaire et de la grammaire, avec des scores respectifs de 30.3, 24 et 34.9 au test de positionnement, et 55.3, 54 et 56.6 au BULATS partie écrite (voir Tableau 5).

Pour les **P1s**, ces bons résultats à l'écrit confèrent de la crédibilité au clavardage. En effet, en plus d'avoir suivi le cours LE03 comme les **T1s**, les **P1s** ont complété leur préparation en ayant principalement recours à du clavardage. Les activités supplémentaires ainsi réalisées permettraient donc de progresser à l'écrit.

Compte tenu du très faible niveau de départ du **P3**, et sachant que cet étudiant n'a pas suivi de cours d'anglais, son score au BULATS partie écrite semble supposer que le fait de parler avec des locuteurs natifs dans le cadre des activités proposées permettrait d'apprendre plus rapidement qu'en suivant des cours traditionnels. En effet, si on observe les données de plus près, on remarque que 33 **T1s** sur 35 ont eu un score au test de positionnement plus élevé que le **P3**, mais que seulement 19 ont obtenu un meilleur score au BULATS écrit. Les deux **T1s**, qui avaient un niveau de départ plus faible que le **P3**, ont logiquement obtenu un résultat beaucoup plus faible au BULATS écrit.

Le résultat à la partie écrite au BULATS informatisé du **P3** est d'autant plus spectaculaire qu'il a surtout fait de l'audio et de la visioconférence. On pourrait donc affirmer que nos activités seraient plus efficaces que le cours LE03 pour le développement du vocabulaire, de la grammaire et de la compréhension de texte, lorsqu'elles sont supportées par de l'audio ou de la visioconférence.

Enfin, les **T2s** ont logiquement obtenu le résultat moyen à l'écrit le plus faible, car ils n'ont pas suivi de cours. Malgré un test de positionnement qui les plaçait au 25^{ème} et 19^{ème} rang, l'un termine bon dernier, et l'autre 31^{ème} sur 46.

5.3.1.1.3. Résultats au BULATS informatisé, partie écoute

Le résultat du **P4** au BULATS informatisé partie écoute est l'un des meilleurs, tous étudiants confondus, ce qui peut surprendre sachant qu'il a eu plutôt recours au clavardage. On pourrait ainsi penser que le clavardage peut avoir un impact sur les compétences d'écoute et, encore ici, que les activités proposées par ce projet complètent très bien le cours d'anglais LE03 destiné à la préparation du test BULATS.

Le résultat du **P2** au BULATS écoute est supérieur à celui du **P3** et des scores moyens des **T1s** et des **P1s**, ce qui paraît normal étant donné le résultat élevé de son test de positionnement et le fait qu'il ait participé aux activités en ayant surtout recours à de l'audioconférence. Ce résultat à l'écoute est cependant légèrement en dessous du niveau moyen des **T2s**, ce qui peut sembler décevant compte tenu du fait qu'il a fait beaucoup d'oral. Mais, comme il a été dit plus haut, ce qui a motivé cet étudiant à suivre ce programme était peut-être la conscience de lacunes importantes au niveau de ses compétences d'écoute. Il n'est cependant pas possible de l'affirmer compte tenu du fait qu'aucune mesure des compétences à l'écoute n'a pu être réalisée au début de l'expérimentation. Enfin, ses correspondants pour les activités étaient nord-américains et le test BULATS est britannique ; la différence au niveau de l'accent pourrait peut-être affecter la compréhension pour la partie écoute.

D'un autre côté, il n'y a pas non plus d'informations disponibles sur la méthode de préparation utilisée par ces **T2s**. Il est possible qu'ils aient réalisé du travail personnel d'entraînement spécifique pour réaliser cette partie du test. En y regardant de plus près, même si les deux **T2s** s'en sortent de façon honorable cette fois-ci avec chacun un score de niveau B2, on constate qu'un seul de ces deux **T2s** a obtenu un score à la partie écoute du test BULATS plus élevé que le **P2**.

Les **P1s** ont tous réussi la partie écoute du test BULATS avec un score moyen plus élevé que les **T1s**. En fait, neuf **T1s** sur 35 ont raté cette partie du test. Encore ici, est-ce à dire que le clavardage a un impact sur le développement des compétences d'écoute ? Avant de tirer de telles conclusions, il ne faut pas perdre de vue que cinq **P1s** sur six ont eu recours à de l'audio ou de la visioconférence, même si ce fut moins régulièrement que le clavardage. On peut toutefois encore ici affirmer que nos activités complètent très bien le cours LE03 et qu'elles ont un impact sur le taux de réussite des étudiants de l'UTT au test BULATS informatisé.

Même si son résultat à la partie écoute du BULATS est moins élevé que les scores moyens de tous les autres participants et témoins, le **P3** a réalisé une progression remarquable avec une note de 62/100. En fait, ce score de 62 correspond au niveau cible, i.e. B2, alors que son score de 24/60 au test de positionnement le plaçait au niveau A2 (voir grilles de correspondances à l'annexe 7). Il aurait ainsi

progressé de deux niveaux en l'espace d'un seul semestre en se concentrant sur les activités de notre projet. C'est donc dire qu'il n'aurait mis qu'un semestre à réaliser la progression qui nécessite habituellement une année complète, et ce sans suivre de cours traditionnels en face-à-face. Même si cette note de 62 pour la partie écoute le laisse huitième sur l'ensemble des neuf participants à avoir fait ce test, elle le place 23^{ème} sur les 35 témoins, alors que son test de positionnement le classait 33^{ème} parmi les 35 témoins. Ce résultat semble véritablement démontrer que les activités proposées par ce projet, lorsqu'elles sont supportées par de l'audio ou de la visioconférence, peuvent remplacer avantageusement le cours LE03 car elles permettent de progresser plus rapidement à l'oral qu'avec ce cours. Cependant, il ne faut pas perdre de vue, encore ici, que le niveau de départ des compétences à l'écoute n'a pas été mesuré et qu'il faudrait un échantillon de participants beaucoup plus élevé pour tirer de telles conclusions.

Tous les participants ont eu un score d'écoute supérieur à un seul des deux **T2s**, ce qui ne semble pas logique étant donné que les **T2s** n'ont en principe bénéficié d'aucune préparation. L'un des deux **T2** est assez énigmatique car il a obtenu l'un des meilleurs scores pour cette partie du test. Il devance tous les participants, et se classe cinquième parmi tous les témoins. Ceci paraît assez surprenant. Il n'est cependant pas possible de savoir si ce témoin a bénéficié d'une quelconque préparation.

5.3.1.1.4. Résultat total au BULATS informatisé

Malgré quelques légères variations, le résultat total au BULATS informatisé est le reflet des résultats aux parties écoute et écrit.

Etant donné leur niveau de départ plus élevé, le **P2** et le **P4** ont logiquement obtenu des résultats au BULATS total qui sont au dessus des scores moyens des **T1s**, **T2s** et **P1s**, et dépassent largement le **P3**.

Avec un score total de 74, le **P4** semble avoir réalisé l'une des plus belles progressions, passant d'un niveau B2 à presque C2.

Le **P3** a également réalisé une belle progression en obtenant un score très proche des **T1s** et des **P1s**. Il est passé d'un niveau A2 à presque B2.

Les **P1s** ont de leur côté rattrapé les **T1s** et doublé les **T2s**.

On peut donc globalement affirmer que les activités ont eu un impact positif. Elles semblent très bien compléter le cours LE03 et, dans les cas du **P3** pour la partie écoute et du **P4** pour le niveau global,

elles peuvent remplacer avantageusement le cours LE03 car elles ont contribué à apprendre plus rapidement.

5.3.1.2. Résultats à l'oral

Concernant le test BULATS expression orale, seuls les **P1s**, un **P2** et certains **T1s** ont fait ce test (voir Tableau 6). Les autres participants et témoins avaient déjà validé leur niveau à l'oral ou bien ne se sentaient pas suffisamment préparés pour s'y inscrire.

Tableau 6 : Scores moyens au test BULATS expression orale

Profils	Test de positionnement (score sur 60)	BULATS Expression orale (score sur 20)
T1 n=33 (+cours)	34.9 [18-49]	13.5 [11-18]
P1 n=6 (+cours/-oral)	30.3 [25-34]	13.6 [11-15]
P2 n=1 (+cours/+oral)	47	14

Le **P2** a logiquement obtenu un score plus élevé que la moyenne des **T1s** et des **P1s** car il était le seul à avoir un profil **+oral**. Il a cependant très peu d'avance par rapport à la différence relevée lors du test de positionnement et est devancé par 11 étudiants sur les 39 autres participants et témoins, ce qui est assez décevant. Il faut cependant encore se rappeler que le test de positionnement n'a donné aucune indication sur le niveau de compétence à l'oral. Il est donc possible que le niveau de départ de production à l'oral du **P2** n'ait pas été vraiment supérieur aux autres.

Les **P1s** ont obtenu un résultat moyen légèrement supérieur à celui des **T1s** malgré un niveau de départ en principe plus faible. On peut ainsi une nouvelle fois considérer que les activités proposées par le projet ont été bénéfiques. On peut également encore une fois ajouter que le clavardage pourrait avoir un effet bénéfique sur le développement des compétences d'expression orale.

5.3.1.3. Taux de réussite

Les scores moyens obtenus aux différents tests ne sont pas inintéressants, mais l'objectif premier de ce projet et des étudiants est d'obtenir la note de passage, i.e. 60 sur 100 pour le test BULATS informatisé, et 12/20 pour le BULATS production orale.

En comparant le taux de réussite aux tests BULATS des témoins et des participants ayant suivi le cours LE03, i.e. en comparant le taux de réussite des **T1s** avec les **P1s** + le **P2**, on pourra mieux apprécier l'impact du travail supplémentaire réalisé dans le cadre des activités du programme (voir Tableau 7).

Tableau 7 : Taux de réussite aux épreuves BULATS des individus ayant suivi LE03

Profils	Taux de réussite au BULATS informatisé	Taux de réussite au BULATS oral
T1 (+cours)	57% (20/35)	97% (31/32)
P1 + P2 (+cours)	86% (6/7)	86% (6/7)

On remarque que le pourcentage de réussite des **P1s + P2s** au test informatisé (86%) est largement supérieur à celui des **T1s** (57%), ce qui est encourageant et quelque peu prévisible si on admet que le clavardage a une valeur pédagogique et que l'audio et la visioconférence permettent de progresser à l'écrit. Pour ces deux types de participants, le travail supplémentaire a porté ses fruits.

Toutefois, les **T1s** obtiennent un meilleur pourcentage d'efficacité pour l'expression orale. Ce résultat est à la fois déconcertant et décevant. Il semblait possible que les participants présentent un meilleur taux de réussite au test informatisé, mais en principe impossible que leur taux de réussite au BULATS expression orale soit plus faible.

Cependant, en y regardant de plus près, on observe que pour le test oral, un seul témoin et un seul participant ont échoué. De plus, les pourcentages de réussite aux tests oraux semblent extrêmement élevés par rapport aux 58.7% de moyenne relevés lors des cinq années précédentes. On peut donc se poser la question à savoir si l'échantillon est vraiment représentatif de la population UTT, ou bien peut-être que le test BULATS expression orale est plus facile à réussir que le FCE. Ou bien encore, peut-être que lors de ces cinq dernières années, le niveau d'expression orale des étudiants de l'UTT était meilleur que les statistiques ne le laissaient croire. Peut-être enfin, que le niveau moyen à l'oral des étudiants qui ont pris part aux derniers tests était supérieur au niveau moyen des étudiants des cinq dernières années.

Il est important de mentionner que jusqu'au printemps 2005 inclusivement, l'UTT encourageait fortement ses étudiants à choisir le FCE comme examen externe en leur proposant une formation en anglais les préparant spécifiquement pour ce test. Elle organisait également deux sessions de tests annuellement à l'intérieur de ses murs sous la supervision d'administrateurs de UCLES (University of

Cambridge Local Examinations Syndicate), un département indépendant de l'Université de Cambridge en Angleterre. Même s'il était possible pour les étudiants de l'UTT de passer un autre test, il leur était beaucoup plus simple de choisir le FCE pour des raisons pratiques évidentes. Cependant, depuis le semestre d'automne 2006, l'UTT a décidé de laisser tomber le FCE au profit du BULATS pour des raisons d'organisations pratiques : le FCE dure toute une journée et ne peut être administré qu'à seulement trois dates dans l'année car il se déroule le même jour pour tous les candidats partout dans le monde, alors que les deux parties du test BULATS (informatisé et expression orale) ne dépassent pas au total deux heures et 30 minutes. Le BULATS peut de plus, comme il a été vu plus tôt, être administré au moment choisi par l'UTT. De plus, pour le FCE, l'inscription au test doit se faire au moins trois mois avant l'épreuve, i.e. que les étudiants devaient décider lors de la première semaine de cours s'ils souhaitaient s'inscrire ou non. Pour le BULATS, l'inscription peut se faire beaucoup plus tardivement. Les étudiants peuvent bénéficier de plusieurs semaines de cours avant de prendre une décision. Ils ont plus de recul et sont donc plus objectifs quant à leurs chances de succès. Ils peuvent également demander l'avis de leurs enseignants qui les auront déjà testés.

Pour réussir le test FCE, le candidat doit afficher une note globale de 12 sur 20 qui est obtenue en calculant la moyenne des résultats à cinq épreuves (dont la partie expression orale). Or, pour cette étude, il ne fut pas possible d'avoir le détail des notes aux différentes épreuves du FCE passées par les étudiants de l'UTT lors des cinq dernières années. Il a ainsi été pris pour acquis que le taux de réussite à la partie orale du test FCE correspondait au taux de réussite global. Même si les commentaires des évaluateurs externes, combinés aux évaluations internes des enseignants de l'UTT laissaient supposer que la partie orale était probablement celle qui posait le plus de difficulté à nos étudiants, il est possible que le pourcentage de réussite réel pour la partie orale ait été supérieur au pourcentage de réussite global.

Il ne sera pas possible de savoir si le niveau à l'oral de nos derniers candidats est réellement plus élevé que dans le passé, ou bien si le niveau réel de nos candidats passés a été faussé par les statistiques. Il ne sera pas non plus possible de se prononcer sur le niveau de difficulté du FCE par rapport à celui du BULATS. On pourra par contre réévaluer la représentativité de l'échantillon témoin en comparant les résultats obtenus par tous les candidats de l'UTT à ceux des témoins et des participants pour la session de test du printemps 2006 (voir Tableau 8).

Tableau 8 : Pourcentage de réussite des candidats de l'UTT printemps 2006

Candidats Tests	UTT	T1 + T2	UTT + T1 +T2	P1 + P2 + P3 + P4
BULATS informatisé	68.1% (141/207)	56.8% (21/37)	66.4% (162/244)	78% (7/9)
BULATS oral	85.4% (140/164)	96.9% (31/32)	87.3% (171/196)	86% (6/7)

Le tableau 8 permet de constater une hausse globale assez importante du taux de réussite, et plus spécialement concernant le test BULATS oral par rapport aux 58.7% de réussite affiché lors des cinq années précédentes.

Les témoins étaient globalement un peu plus forts à l'expression orale et plus faibles pour l'écrit et l'écoute (test BULATS informatisé) que le reste des étudiants de l'UTT. En admettant que de ce point de vue les témoins ne sont pas vraiment représentatifs, on pourra, en additionnant leurs pourcentages de réussite à ceux des autres candidats de l'UTT (voir colonne UTT+T1+T2 du tableau 8), avoir des chiffres plus significatifs pour établir des comparaisons. Dans ce cas, on trouve que les participants à l'expérimentation ont obtenu un pourcentage de réussite plus élevé pour le test BULATS informatisé (78%) que tous les autres candidats de l'UTT (66.4%). Ce résultat est d'autant plus étonnant qu'on peut supposer que les participants étaient plus faibles que les autres étudiants de l'UTT au départ puisque ce sont eux qui ont ressenti le besoin de participer à notre projet pour augmenter leurs chances de succès. On trouve également que le pourcentage de réussite pour le test BULATS oral des participants est pratiquement identique à celui des autres candidats de l'UTT.

La hausse globale du pourcentage de réussite des candidats du semestre de printemps 2006 par rapport aux résultats cumulés des candidats des cinq années précédentes s'explique peut-être en partie, d'un point de vue mathématique, parce que les épreuves informatisées et orales sont maintenant comptabilisées de façon indépendante. Dans le passé, un candidat qui réussissait la partie orale du test FCE mais qui avait une note globale insuffisante était comptabilisé en tant que « un échec ». Ce même candidat passant maintenant les tests BULATS informatisé et partie orale, sera considéré comme « un succès » pour l'épreuve orale, et « un échec » pour l'épreuve informatisée, ce qui modifie énormément les statistiques.

De plus, les étudiants ne sont pas obligés de s'inscrire aux deux épreuves lors d'un même semestre. S'ils ont des doutes quant à leurs chances de réussite, ils peuvent s'inscrire à seulement l'une ou l'autre des deux parties, alors que dans le passé, en cas de doute ils étaient probablement plus enclins « à tenter le coup ».

Enfin, comme il a été expliqué plus tôt, les étudiants peuvent attendre à la dernière minute avant de s'inscrire aux tests BULATS et ainsi bénéficier du feedback de leur enseignant d'anglais pour prendre leur décision.

Il n'est donc pas évident que le test soit plus facile ou bien que le niveau global d'anglais des étudiants ayant passé les tests BULATS au printemps 2006 ait augmenté par rapport au niveau des étudiants des cinq années précédentes, mais il est fort probable que le niveau des candidats, i.e. les étudiants qui ont pris la décision de s'inscrire à l'un ou l'autre des deux tests BULATS, soit maintenant plus élevé.

Il semble également certain que les activités ont été bénéfiques au moins pour le test BULATS informatisé. Concernant l'oral, peut-être que nos participants avaient un niveau de départ beaucoup plus faible que les autres candidats au test et qu'ils ne se seraient pas inscrits au test BULATS expression orale s'ils n'avaient pas suivi les activités du programme.

5.3.2. Hypothèse de recherche #2 : Notre projet aura un impact positif sur la motivation des participants face à l'anglais.

5.3.2.1. Questionnaire sur la motivation

Comme il a été vu plus haut, la motivation des participants et des témoins a été mesurée au début et à la fin de la période d'expérimentation à l'aide d'un questionnaire comportant 12 affirmations (voir annexe 9) avec un choix de réponse via une échelle de type Likert. Les réponses ont été transformées en données numériques pour obtenir un score correspondant à l'intensité de la motivation. Chaque réponse valait de un à cinq points en fonction de l'intensité de la motivation qu'elle exprimait. Ainsi, pour les questions #1 à 7, 9, 11 et 12, la réponse A (Complètement d'accord) correspondait au niveau le plus élevé de motivation et donnait donc cinq points. La réponse B donnait quatre points, et ainsi de suite. Pour les questions # 8 et 10, l'ordre était inversé, et donc la réponse E (complètement en désaccord), étant considérée comme faisant foi d'une plus grande motivation, valait cinq points, la réponse D, quatre points et ainsi de suite. Plus le score est élevé, plus on considère que l'individu est motivé. Certains témoins et participants n'ont pas répondu à ce questionnaire lors de sa deuxième administration.

Il fut ainsi possible de mesurer les pourcentages d'évolution de la motivation de 28 témoins et de neuf participants.

Le tableau 9 présente les niveaux moyens de motivation au début (**Mot.1**) et à la fin (**Mot. 2**) de la période d'expérimentation pour tous les participants et les témoins. La colonne « **% Progrès** » indique

les pourcentages d'évolution de la motivation moyenne des groupes, et la colonne « **% participants plus motivés** » donne le pourcentage d'individus dont la motivation a progressé de façon positive.

Tableau 9 : Progression de la motivation

Groupes	Mot. 1 (score/60)	Mot. 2 (score/60)	% Progrès	% participants plus motivés
Témoins n=28	45.6 [37-53]	44.5 [36-54]	- 2.4%	39% (11/28)
Participants n=9	45.9 [38-52]	47.0 [42-54]	+ 2.4%	89% (8/9)

On pourrait penser que le simple fait d'être participant à ce genre d'expérimentation démontre d'emblée une plus grande motivation, mais les niveaux moyens de motivation de départ étaient pratiquement identiques pour les témoins et les participants. En revanche, les niveaux moyens de fin sont plus élevés pour les participants, avec une progression moyenne positive, alors que pour les témoins, le niveau de motivation moyen a chuté.

Le résultat le plus spectaculaire est la différence concernant le nombre d'individus dont la motivation a progressé de façon positive : seulement 11 individus sur 28 (39%) pour les témoins, alors que presque tous les participants ont vu leur motivation progresser. Le seul répondant chez les participants dont la motivation a légèrement chuté est le seul qui a pris la décision en cours de semestre de ne pas s'inscrire aux tests du BULATS.

En plus d'avoir eu un impact positif sur les résultats aux tests du BULATS, on peut ainsi penser que le fait de participer aux activités du programme a eu un effet positif sur la motivation des apprenants, ce qui leur a probablement permis de mieux progresser. Inversement, sachant qu'après avoir suivi le cours d'anglais LE03 de l'UTT, 17 témoins sur 28 ont vu leur motivation stagner ou régresser, on peut penser que les cours d'anglais traditionnels proposés à l'UTT sont plutôt démotivants.

5.4 Implications des résultats pour l'UTT

Sachant que nos conclusions nous amènent à dire que nos activités ont eu un impact positif sur le taux de réussite des participants aux tests externes et sur leur motivation, donc qu'elles ont permis aux participants d'apprendre, qu'en plus ces participants ont pu travailler à leur rythme et les interventions du tuteur ont été très peu nombreuses, nous pouvons sans doute également affirmer que ces activités coûtent moins cher à l'établissement d'enseignement et qu'elles permettent de gérer un plus grand nombre d'étudiants. Il serait ainsi envisageable à court terme de réduire le nombre d'heures consacré

au présentiel entre les étudiants et les enseignants de langues au profit d'activités en autonomie impliquant des communications à distance avec des locuteurs natifs anglophones.

6. Conclusion

6.1 Résumé des résultats

Notre projet visait à mettre au point des activités d'apprentissage de l'anglais L2 qui complèteraient les cours traditionnels en face-à-face proposés à l'UTT pour permettre aux étudiants de réussir la partie orale du test externe de reconnaissance de niveau. Ces activités devaient se déployer dans un cadre de FAD et impliquaient le recours au clavardage, à l'audio ou à la visioconférence pour permettre des interactions avec des locuteurs natifs de l'anglais.

Nous avons deux hypothèses de recherches : nos activités auraient un impact positif sur le taux de succès des participants aux tests externes, et nos activités auraient un impact positif sur la motivation des participants face à l'anglais.

En examinant les résultats de nos participants aux deux tests BULATS et en les comparant avec ceux des témoins ou avec ceux de l'ensemble de la population UTT pour la session de test du printemps 2006, nous serions d'abord tenté de dire que nos activités n'ont pas eu l'impact espéré. En effet, le pourcentage de réussite de nos participants pour la partie orale du test BULATS n'est pas plus élevé que celui des témoins ou bien de l'ensemble des candidats de l'UTT. Il faut par contre se rappeler qu'à l'origine, les participants devaient utiliser l'audio ou la visioconférence pour améliorer leurs compétences de production à l'oral, mais que la plupart d'entre eux ont surtout eu recours au clavardage. De plus, comme il a été vu dans la section précédente, certains participants et témoins n'ont pas suivi de cours d'anglais durant la période d'expérimentation. Nous avons tenté de tenir compte de ces éléments en créant différents types de participants et de témoins pour l'analyse des résultats.

Compte tenu des résultats des participants, des témoins et des autres étudiants au test informatisé (parties écrite et écoute) du BULATS, la suite de notre analyse nous a permis de tempérer notre première impression et conclure que nos activités avaient un impact positif sur le taux de succès de nos participants au test externe.

Nous sommes même en mesure d'ajouter que :

- le clavardage semble avoir un effet positif pour l'amélioration du vocabulaire, de la grammaire, de la compréhension de texte et de la compréhension orale ;

- l'audio et/ou la visioconférence semblent avoir un effet positif pour l'amélioration du vocabulaire, de la grammaire, de la compréhension de texte et de la compréhension orale ;
- nos activités complètent très bien le cours LE03 pour réussir le test BULATS informatisé peu importe que l'apprenant ait recours au clavardage, à l'audio ou à la visioconférence ;
- nos activités permettent de progresser plus rapidement qu'un cours traditionnel en face-à-face peu importe qu'on ait recours au clavardage, à l'audio ou à la visioconférence.

Pour notre deuxième hypothèse de recherche, les résultats obtenus nous permettent d'affirmer que nos activités ont eu un impact positif sur nos participants face à l'anglais.

6.2 Limites

Nos résultats, bien que très positifs, sont cependant à prendre avec une certaine réserve dû au petit nombre de participants. En fait, seul le participant 2 (**P2**) nous aura permis d'observer l'impact de nos activités sur l'amélioration des compétences de production à l'oral car il est le seul à avoir essentiellement eu recours à l'audio ou la vidéoconférence tout en passant le test BULATS oral. Il aurait été préférable que les **P1s** aient également recours à ces modes de communication. Comme il a été cependant mentionné auparavant, nous avons choisi délibérément de ne pas surveiller de trop près les participants pour ne pas leur mettre trop de pression, sachant qu'ils étaient de véritables volontaires.

De plus, si le **P3** avait fait le test oral, nous aurions pu bénéficier de plus de résultats concernant directement l'objet initial de cette recherche. Mais cet étudiant avait déjà réussi la partie orale du test FCE, et il n'a su qu'en cours d'expérimentation qu'une équivalence lui serait accordée.

Notre difficulté à recruter et conserver nos participants peut être liée à un problème d'ordre technique : l'accès à Internet. Internet ne semble pas si répandu qu'on voudrait le croire puisque, tel que mentionné au point 5.1.3, au moins cinq des participants initiaux ne disposaient pas d'une connexion Internet à domicile. Une remarque d'un participant qui se disait chanceux d'avoir Internet dans son appartement est d'ailleurs assez évocatrice. De plus la différence de fuseaux horaires entre nos participants et les locuteurs natifs ajoutait une contrainte qui a découragé certains d'entre eux.

Il aurait également été intéressant de connaître le niveau de départ à l'oral des participants et des témoins pour mieux mesurer le niveau de progression à l'oral et l'impact de nos activités. Ce ne fut cependant pas possible pour des raisons d'ordre matériel et économique; nous n'avions pas les ressources nécessaires.

Il est également possible que nos activités n'aient pas été aussi efficaces que l'on aurait pu s'y attendre à cause d'un problème de « politesse » de la part des locuteurs natifs anglophones. Il se peut en effet que lors des échanges, il n'y ait pas eu suffisamment de négociation de sens, ou de reformulations de la part des locuteurs natifs par politesse ou simplement par indifférence. L'un des participants a mentionné, lors de l'entretien de sortie, qu'il avait l'impression que son interlocuteur anglophone n'était pas vraiment objectif lorsqu'il lui demandait ce qu'il pensait de son niveau d'anglais : les commentaires étaient toujours positifs et élogieux. De plus, ce participant a déploré l'absence totale de correction spontanée de la part de son interlocuteur anglophone.

Il ne faut cependant pas oublier que les locuteurs natifs anglophones étaient également volontaires et n'avaient probablement pas des objectifs auxquels les activités proposées pouvaient répondre.

Enfin, il aurait été souhaitable de pouvoir recontacter les participants après l'analyse des résultats pour confirmer ou infirmer certaines hypothèses que nous avons formulées, dans la section *Résultats* de ce mémoire, concernant les raisons qui les ont poussés à s'inscrire au projet (voir la section 5.3 *Résultats*).

6.3 Applications et retombées pédagogiques

En plus de vérifier l'impact de notre projet sur la réussite des étudiants de l'UTT à l'examen externe et l'impact de ce projet sur leur motivation à apprendre l'anglais, l'un des objectifs majeurs de cette expérimentation était de développer du matériel d'apprentissage pour la FAD, facile à utiliser et accessible. Il était donc important de laisser une assez grande souplesse aux participants pour découvrir ce que la population cible est en mesure de faire dans le cadre de communications à distance. Il s'est ainsi avéré que dans l'état actuel des choses, la population cible n'a pas vraiment accès au matériel nécessaire pour faire de l'audio ou de la visioconférence.

Cependant, les résultats de notre étude nous laissent à penser que le matériel que nous avons développé est utilisable et efficace dans un environnement supporté par le clavardage, qui semble beaucoup plus répandu et accessible que l'audio ou la visioconférence.

Ce matériel devrait donc pouvoir servir de base pour la mise au point de cours officiels qui seront proposés en FAD dans un avenir proche à l'UTT. Ces cours comporteront des activités de communications à distance supportées par le clavardage et seront proposés en complément ou en remplacement des cours existants, i.e. que leur contenu sera différent des cours existants et qu'il sera ainsi possible pour les étudiants de suivre ces cours en parallèle avec les cours traditionnels de l'UTT, ou bien de suivre un cheminement d'apprentissage uniquement en FAD. Etant donné les commentaires

négatifs des participants concernant le clavardage lors des entretiens de sortie, il faudra s'assurer de bien montrer la valeur pédagogique de cet outil, avant et pendant le déroulement des activités.

6.4 Pistes pour l'avenir

Une variable qui ne devait initialement pas être étudiée est devenue très intéressante au cours de l'analyse des résultats : le clavardage. On a pu observer les effets du clavardage sans pour autant s'y être préparé. Lorsque la distinction **+oral / -oral** entre les différents types de participants a été mise en avant, il s'agissait d'identifier d'éventuelles causes d'échec de l'expérimentation, i.e. de pouvoir expliquer pourquoi les participants n'auraient pas obtenu de meilleurs résultats que le groupe de témoins pour le test à l'oral. D'autant plus que le clavardage n'a pas très bonne réputation auprès des enseignants et même auprès des apprenants.

Or, comme il a été vu plus haut, même s'il est vrai que les participants n'ont pas eu de meilleurs résultats à l'oral, il semble que le clavardage exerce un effet quantifiable au moins sur l'apprentissage de l'écrit. On peut donc espérer qu'une expérience, au cours de laquelle les participants auraient accès à l'oral, révélerait le fait que le l'audio ou la visioconférence a un effet positif sur les compétences à l'oral.

Une telle étude aurait probablement plus de succès si elle était menée entre locuteurs de même fuseau horaire et si les participants pouvaient en retirer des bénéfices palpables, par exemple des crédits universitaires. De plus, si les locuteurs natifs anglophones avaient des objectifs semblables à ceux de nos apprenants, comme par exemple réussir le BULATS en français, nous pourrions travailler de concert avec des enseignants du français L2 pour mettre au point des activités communes et ainsi mieux coordonner le travail. De telles conditions permettraient probablement également un meilleur contrôle des conditions d'expérimentation, i.e. qu'il serait sûrement plus facile de surveiller les apprenants des deux langues pour s'assurer qu'ils suivent bien les instructions et réalisent le travail dans les conditions prévues.

Pour faciliter l'interprétation des résultats, il faudrait également être en mesure de tester le niveau de départ à l'oral de tous les participants et témoins en plus du niveau de compétence à l'écrit, et de savoir si le fait de participer aux activités a une influence sur la décision de s'inscrire ou non aux tests du BULATS.

Enfin, il serait très intéressant de mener l'expérience sur des échantillons beaucoup plus importants pour confirmer les conclusions que nous en tirons.

Références

- Abrams, Z. I. (2003). The effects of synchronous and asynchronous CMC on oral performance. *The Modern Language Journal*, 87 (2), 157-167.
- Abrioux, D. (1985). Les formules d'encadrement. Dans F. Henri et A. Kaye, *Le savoir à domicile* (p. 179-199). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec et Télé-université.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Aitsiselmi, F. (1999). Second language acquisition through email interaction. *ReCALL*, 11 (2), 4-11.
- Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ayersman, D. J., et Von Minden, A. (1995). Individual differences, computers and instruction. *Computers in Human Behavior*, 11 (3-4), 371-390.
- Bailey, N., Madden, C., et Krashen, S. D. (1974). Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning*, 24, 235-243.
- Barcroft, J. (2006). Can writing a new word detract from learning it? More negative effect of forced output during vocabulary learning. *Second Language Research*, 22 (4), 487-497.
- Beauvois, M. (1998). Conversations in slow motion: Computer-mediated communication in the foreign language classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54 (2), 198-217.
- Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7 (2), 68-117.
- Belz, J. A., et Kinginger, C. (2002). The cross-linguistics development of address form use in telecollaborative language learning: Two case studies. *The Canadian Modern Language Review*, 59 (2), 189-214.
- Belz, J. A., et Kinginger, C. (2003). Discourse options and the development of pragmatic competence by classroom learners of German: The case of address forms. *Language Learning*, 53 (4), 591-647.
- Blake, R. (2000). Computer-mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning & Technology*, 4 (1), 120-136. Extrait le 31 mai 2006 de <http://llt.msu.edu/vol4num1/blake/>
- Boisvert, D. (1987). *Comportements d'aide des apprenant(e)s en tant que membres d'un groupe en téléconférence*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Boyle, E., Anderson, A., et Newlands, A. (1994). The effects of visibility on dialogue and performance in a cooperative problem-solving task. *Language and Speech*, 37 (1), 1-20.
- Bremer, K., Roberts, C., Vasseur, M.-T., Simonot, M., et Broeder, P. (1996). *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*. Harlow: Longman.

- Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., et Campionne, J. C. (1993). Distributed expertise in the classroom. Dans G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognitions* (p. 188-228). Cambridge : Cambridge University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Cameron, J., et Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- CCFD (Centre Collégial de Formation à Distance). (1995). Les technologies et la formation à distance. Dans *La formation à distance maintenant - Manuel d'apprentissage : Thème III : Médias et formation à distance* (texte V, p. 3-59). Québec : Télé-université.
- Charlec, D. (2003a). Guide de l'enseignant. *Plate-forme e-learning*. Extrait le 15 juillet 2004 de <http://www.elearning.utt.fr>
- Charlec, D. (2003b). My WebCT : Guide de l'étudiant. *Plate-forme e-learning*. Extrait le 15 juillet 2004 de <http://www.elearning.utt.fr>
- Chun, D. M. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22 (1), 17-31.
- CIP. (2003). Centre d'Innovation Pédagogique de l'UTT. Extrait le 17 juillet 2004 de <http://www.elearning.utt.fr>
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. Dans H. Giles, W. P. Robinson, et P. M. Smith (Eds.), *Language : Social psychological perspectives* (p. 147-154). Oxford, UK : Pergamon.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation : An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5 (4), 271-290.
- Clément, R., et Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition : I. The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 272-291.
- Collins, A., Brown, J. S., et Holum, A. (1991). Cognitive Apprenticeship : Making thinking Visible. *American Educator*, 15 (3), 6-11 et 38-46.
- Cooper, G. (1998). Research in cognitive load theory and instructional design at UNSW. Extrait le 24 mars 2003 de http://www.arts.unsw.edu.au/education/CLT_NET_Aug_97.HTML
- Crookes, G., et Schmidt, R. (1991). Motivation : Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow : The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Koestner, R., et Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.

- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1995). Human autonomy : The basis for true self-esteem. Dans M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency and self-esteem* (p. 31-48). New York: Plenum Press.
- DeKeyser, R. M., et Sokalski, K. J. (2001). The differential role of comprehension practice. *Language Learning*, 51 (supplement 1), 81-112.
- Deschênes, A.-J. (1991). Autonomie et enseignement à distance. *La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, vol. V, (1), 32-54.
- Deschênes, A.-J. (1993). La planification de l'apprentissage dans une activité de formation à distance : Un point de vue cognitiviste. Dans *La formation à distance maintenant- Manuel d'apprentissage : Thème IV : Planification et réalisation d'une activité de formation à distance* (texte VI). Québec : Télé-Université.
- Deschênes, A.-J., Bourdages, L., Michaud, B., et Lebel, C. (1992). Les activités d'apprentissage dans des cours conçus pour l'enseignement à distance. *Revue de l'enseignement à distance*, VII (1), 53-81.
- Deschênes, A.-J., et Lebel, C. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance. Dans *La formation à distance maintenant - Manuel d'apprentissage : Thème II : Le support à l'apprentissage et formation à distance* (texte IV, p. 3-43). Québec : Télé-université.
- Deschênes, A.-J., Lebel, C., Bourdages, L., et Michaud, B. (1989). Activités d'apprentissage et acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. *Revue québécoise de psychologie*, 10 (3), 4-19.
- Dörnyei, Z., et Schmidt, R. (2001). *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23). Honolulu : University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Duffy, T. M., et Jonassen, D. H. (1992). *Constructivism and the technology of Instruction: A conversation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dulay, H., et Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Educational Testing Service. (2001). *TOEFL test and score data summary (2001-2002 edition)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Eisenberger, R., et Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward : Reality or myth ? *American Psychologist*, 51, 1153-1166.
- El-Shinnawy, M., et Markus, M. L. (1997). The poverty of media richness theory: Examining people's choice of electronic mail vs. voice mail. *International Journal of Human-Computer Studies*, 4, 443-467.
- Feenberg, A. (1992). Le monde de l'écrit : Théorie et pratique de la conférence assistée par ordinateur. Dans *La communication plurielle* (p. 224-247). Paris : La documentation française.

- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Rinehart, et Winston.
- Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. Dans H. Giles et R. St. Clair (Eds.), *Language and social psychology* (p. 193-220). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London, Ontario: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. Dans Z. Dörnyei et R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, p. 1-19). Honolulu : University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Gardner, D., et Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C., et MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Genesee, F., Rogers, P., et Holobow, N. (1983). The social psychology of second language learning: Another point of view. *Language Learning*, 33, 209-244.
- Godwin-Jones, R. (2003). Blogs and wikis : Environments for on-line collaboration. *Language Learning & Technology*, 7 (2), 12-16.
- Gonzalez-Bueno, M. (1998). The effects of electronic mail on Spanish L2 discourse. *Language Learning & Technology*, 1 (2), 55-70.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family : The self-determination theory perspective. Dans J. E. Grusec et L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (p. 135-161). New York: John Wiley.
- Henri, F., et Kaye, A. (1985). Enseignement à distance – Apprentissage autonome ? Dans *Le savoir à domicile* (p. 99-144). Québec : Les Presses de l'Université du Québec et Télé-université.
- Henri, F., et Lundgren-Cayrol, K. (2001). L'apprentissage collaboratif : essai de définition. Dans *Apprentissage collaboratif à distance* (p. 9-43). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hulstijn, J., et Hulstijn, W. (1984). Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning*, 34, 23-43.
- Iwasaki, J., et Oliver, R. (2003). Chatline interaction and negative feedback. *Australian Review of Applied Linguistics*, 17, 60-73.
- Jepson, K. (2005). Conversations – and negotiated interaction – in text and voice chat rooms. *Language Learning & Technology*, 9 (3), 79 – 98. Extrait le 15 juin 2006 de <http://llt.msu.edu/vol9num3/jepson/>
- Jonassen, D. H., et Grabowski, B. (1993). *Individual differences and instruction*. New York: Allen & Bacon.
- Julkunen, K. (1990). Open and closed vocabulary tasks in foreign language learning. Dans J. Tammola (Ed.), *Foreign language comprehension and production* (Publications de AFinLA 48, p. 7-25). Turku, Finlande: AFinLA.

- Julkunen, K. (2001). Situation – and task – specific motivation in foreign language learning. Dans Z. Dörnyei et R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, p. 29-41). Honolulu : University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Kaye, A. (1982). *Les caractéristiques pédagogiques de la formation à distance*. Formation à distance, perspectives et prospectives, Mirabel, Actes du colloque sur la formation à distance.
- Keller, J. M. (1994). Motivation and instructional design. Dans T. Husén, et T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education*, 7 (2), (p. 3943-3947). Oxford, UK: Pergamon.
- Kelly, P., et Swift, B. (1983). Post-Foundation tuition: Student perspectives. *Teaching at a distance*, 24, 35-41.
- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers : Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79, 457-476.
- Kim, Y. S. (1998). *The effect of a networked computer-mediated discussion on subsequent oral discussion in the ESL classroom*. Thèse de doctorat non publiée, The University of Texas.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use: The Taipei lectures*. Portsmouth: Heinemann.
- Labrie, N., et Clément, R. (1986). Ethnolinguistic vitality, self-confidence and second language proficiency: An investigation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 269-282.
- Landry, F. (1986). L'imprimé, un moyen d'enseignement privilégié. Dans F. Henri et A. Kaye, *Le savoir à domicile* (p. 209-259). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec et Télé-université.
- Landry, R., et Allard, R. (1992). Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students. Dans W. Fase, K. Jaspaert, et S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages* (p. 223-251). Amsterdam: John Benjamins.
- Larsen-Freeman, D., et Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New-York: Longman.
- Lave, J. (1993). Situating learning in communities of practice. Dans L. B. Resnick, J. M. Levin, et S. D., Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 17-36). Washington, DC: American Psychological Association.
- Leahy, C. (2001). Bilingual negotiation via e-mail: An international project. *Computer Assisted Language Learning*, 14, 15-42.
- Lee, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning & Technology*, 8 (1), 83-100. Extrait le 31 mai 2006 de <http://llt.msu.edu/vol8num1/lee/>
- Long, M. H. (1980). *Input, interaction and second language acquisition*. Thèse de doctorat: University of California, Los Angeles.
- Long, M. H. (1985). Input in second language acquisition theory. Dans S. M. Gass, et C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (377-393). Rowley: Newbury House.

- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. C. Ritchie et T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M. H., et Sato, C. J. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. Dans H. W. Seliger et M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second languages* (p. 268-285). Rowley: Newbury House.
- L'UTTien. (2005). *L'UTTien, 2005-2006*. Troyes, France: Université de Technologie de Troyes.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language learning*, 48, 183-218.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clement, R., et Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language learning*, 52, 537-564.
- Mackey, A., Gass, S., et McDonough, K. (2000). How do learners perceive implicit negative feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. Dans R. E. Ames et C. Ames (Eds.), *Research on motivation, Vol. 1: Student motivation* (p. 115-144). Orlando, FL: Academic Press.
- McGroarty, M. (2001). Situating second language motivation. Dans Z. Dörnyei et R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, p. 69-91). Honolulu : University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London, Ontario: Edward Arnold.
- Mitchell, R., et Myles F. (2004). *Second language learning theories*. Londres: Oxford University Press.
- Moore, M. (1977). A model of independent study. *Epistologidaktika*, 1, p. 6-40.
- Negretti, R. (1999). Web-based activities and SLA: A conversation analysis research approach. *Language Learning & Technology*, 3 (1), 75-87.
- Nicholas, H., Lightbown, P. M., et Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51, 719-758.
- Nikolov, M. (2001). A study of unsuccessful language learners. Dans Z. Dörnyei et R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, p. 149-169). Honolulu : University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Noëls, K. A. (1999). Intrinsic, extrinsic and integrative orientations for learning German: An examination of the role of others in supporting learners' motivation. Dans K. A. Noëls et R. Clément (Chairs), *Language and social psychology: Current directions in Canadian research*, Symposium lors de la conference de Canadian Psychological Association, Halifax, NE, Canada.
- Noëls, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivations. Dans Z. Dörnyei et R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, p. 43-68). Honolulu : University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

- Noëls, K. A., Clément, R., et Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teacher communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83, 23-34.
- Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 459-481.
- Ortega, L. (1997). Processes and outcomes in networked classroom interaction : Defining the research agenda for L2 computer-assisted classroom discussion. *Journal of Language & Learning Technology*, 1 (1), 82-93.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Paquette-Frenette, D. (1995). Les modèles organisationnels de formation à distance. Dans *La formation à distance maintenant - Manuel d'apprentissage : Thème 1 : Définition et modèles en formation à distance* (Texte VI, p. 3-37). Sainte-Foy : Télé-université.
- Payne, J. S., et Whitney, P. J. (2002). Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development. *CALICO Journal*, 20 (1), 7-32.
- Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. Dans G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (p. 47-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellettier, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence. Dans M. Warschauer et R. Kerns (Eds.), *Networked-based language teaching: Concepts and practice* (p. 59-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Perin, P. (1992). Communication multimodale et médiatisation. Dans *La communication plurielle* (p. 61-83). Paris : La documentation française.
- Pica, T. (1994). Review article – Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D., et Linnell, J. (1996). Language learner interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of second language learners? *TESOL Quarterly*, 30, 59-84.
- Pica, T., Young, R., et Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- Pichette, F. (2005). Time spent on reading and reading comprehension in second language learning. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 62 (2), 243-262.
- Pichette, F. (sous presse). Second Language Anxiety and Distance Language Learning. Numéro special: Language Learning and Disabilities, Anxiety, and Special Needs. *Foreign Language Annals*, Janvier 2009.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Pintrich, P., et Schunk, D. (1996). The role of expectancy and self-efficacy beliefs. Dans P. Pintrich et D. Schunk, *Motivation in education: Theory research & applications* (p. 67-103). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Platt, E., et Brooks, F. B. (1994). The “acquisition-rich environment” revisited. *The Modern Language Journal*, 78, 497-511.
- Rehner, K., Mougeon, R., et Nadasdi, T. (2003). The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners: The case of vous versus on in immersion French. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 127-156.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Romainville, M. (1992). Savoir parler de ses manières d’apprendre. *Pédagogiques*, 10 (2), 129-145.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., et Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self : Their relation to development and psychopathology. Dans D. Cicchetti et D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and methods* (p. 618-655). New York : Wiley.
- Ryan, R. M., et Solky, J. A. (1996). What is supportive about social support ? Dans G. R. Pierce, B. R. Sarason et I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (p. 249-267). New York: Plenum Press.
- Salaberry, R. (2000). L2 morphosyntactic development in text-based computer communication. *Computer Assisted Language Learning*, 13 (1), 5-27.
- Sauro, S. (2001). *The success of task type in facilitating oral language production in online computer mediated collaborative projects*. Mémoire de Maîtrise non publiée, Iowa State University, Ames.
- Sauro, S. (2004). Cyberdiscursive tug-of-war: Learner repositioning in a multimodal CMC environment. *Working Papers in Educational Linguistics*, 19, 55-72.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, R., et Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. Dans Z. Dörnyei et R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, p. 313-359). Honolulu : University of Hawai’i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What’s all the fuss about metacognition? Dans A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (p. 189-215). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second language learning : Theoretical foundations*. Harlow: Longman.
- Shehadeh, A. (1999). Non-native speakers’ production of modified comprehensible output and second language learning. *Language Learning*, 49, 627-675.
- Sherwood, R., Kinzer, C., Hasselbring, T., et Bransford, J. (1987). Macro-contexts for learning: Initial findings and issues. *Applied Cognitive Psychology*, 1, 93-108.

- Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *The Modern Language Journal*, 87, 38-54.
- Sotillo, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology*, 4 (1), 82-119. Extrait le 31 mai 2006 de <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/>
- Spivey, N. N., et King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24 (1), 7-26.
- Sproull, L., et Kiesler, S. (1986). Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communications. *Management Science*, 32, 1492-1512.
- St. John, E. (1995). Language learning via email: Demonstrable success with German. Dans M. Warschauer (Ed.), *Virtual connections: Online activities and projects for networking language learners* (pp. 191-197). Honolulu: University of Hawaii.
- Stockwell, G., et Harrington, M. (2003). The incidental development of L2 proficiency in NS-NNS email interactions. *CALICO Journal*, 20, 337-359.
- Swain, M. (1985). Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. M. Gass et C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (235-253). Rowley : Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans G. Cook et B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics : Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., et Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Tardif, J. (1992). Les principes de la communication pédagogique stratégique. Dans J. Tardif, *Pour un enseignement stratégique* (p. 442-457). Montréal : Les Editions Logiques.
- Tardif, J. (1997). Caractéristiques et pratiques de l'enseignement stratégique. Dans J. Tardif, *Pour un enseignement stratégique* (p. 295-378). Montréal : Les Editions Logiques.
- Thorne, S. L., et Payne, J. S. (2005). Evolutionary trajectories, Internet-mediated expression, and language education. *CALICO Journal*, 22 (3), 371-397. Extrait le 31 mai 2006 de http://language.la.psu.edu/%7Ethorne/thorne_payne_calico2005.pdf
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. Dans R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (p. 35-54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Towell, R., et Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Toyoda, E., et Harrison, R. (2002). Categorization of text chat communication between learners and native speakers of Japanese. *Language Learning & Technology*, 6 (1), 82-99.
- Tremblay, P. F., et Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-520.

- Tudini, V. (2002). The role of online chatting in the development of competence in oral interaction. Dans les actes du colloque de Brisbane du 17 et 18 novembre 2000 *Innovations in Italian*, Griffith University. Extrait le 31 mai 2006 de <http://www.gu.edu.au/centre/italian/>
- Tudini, V. (2003). Using native speakers in chat. *Language Learning & Technology*, 7 (3), 141-159. Extrait le 15 juin 2006 de <http://llt.msu.edu/vol7num3/tudini/>
- Twomey Fosnot, C. (2005). *Constructivism : Theory, perspectives and practices*. New-York: Teachers College Press.
- Van Handle, D. C., et Corl, K. A. (1998). Extending the dialogue: Using electronic mail and the Internet to promote conversation and writing in intermediate level German language courses. *CALICO Journal*, 15 (1-3), 129-143.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Londres: Longman.
- van Lier, L., et Matsuo, N. (2000). Varieties of conversational experience : Looking for learning opportunities. *Applied Language Learning*, 11, 265-287.
- Varonis, E., et Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiating meaning. *Applied Linguistics*, 6 (1), 71-90.
- Volle, L. M. (2005). Analysing oral skills in voice e-mail and online interviews. *Language Learning & Technology*, 9 (3), 146-163. Extrait le 15 juin 2006 de <http://llt.msu.edu/vol9num3/volle/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, Y. (2004). Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. *Language Learning & Technology*, 8 (3), 90-121. Extrait le 25 janvier 2005 de <http://llt.msu.edu/vol8num3/wang/>
- Wesche, M. (1994). Input and interaction in second language acquisition. Dans C. Gallaway, et B. J. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (219-249). Cambridge: Cambridge University Press.
- Whyte, W. F., et Holmberg, A. R. (1956). Human problems of U.S. enterprise in Latin America. *Human Organization*, 15, 1-40.
- Wood, D., Bruner, J., et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

ANNEXES

Annexe 1 : liste des manuels utilisés pour les cours d'anglais de l'UTT

Cours LE00 : New Headway elementary, Student's book, par John et Liz Soars, Oxford University Press.

Cours LE01: International Express, Pre-intermediate, student's book, par Liz Taylor, Oxford University Press.

Cours LE02: International Express, Intermediate, Student's book, par Keith Harding et Liz Taylor, Oxford University Press.

Cours LE03: BEC Vantage Masterclass, Upper Intermediate, Course book, par Nina O'Driscoll et Fiona Scott-Barrett, Oxford University Press.

Annexe 2 : Message d'invitation aux étudiants de l'UTT

Bonjour à tous,

je recherche des étudiants intéressés par un programme d'échange à distance soutenu par l'Internet pour l'apprentissage de l'anglais. Il s'agira essentiellement de communiquer régulièrement par e-mail, web-cam ou audio-conférence (en fonction des moyens dont nous disposerons) avec un locuteur natif anglophone pour améliorer votre niveau d'anglais à l'oral et à l'écrit. Vous devrez en contrepartie communiquer avec cet étudiant en français pour l'aider à développer son niveau de français (j'ai déjà une réponse positive d'une université partenaire anglophone).

Cette activité devrait grandement vous aider à réussir vos UVs d'anglais et atteindre le niveau requis pour l'obtention de votre diplôme. Cette activité N'EST PAS une UV, elle ne vous donnera donc aucun crédit.

Si vous pensez être intéressés, ne tardez pas à me répondre car les places seront limitées, et les premiers arrivés...

Une réponse de votre part ne vous engage pour l'instant qu'à assister à une réunion d'information qui devrait avoir lieu très prochainement.

Annexe 3 : message d'invitation aux Universités anglophones

Dear XXXXX,

I teach English as a second language at University of Technology of Troyes (UTT) in France. I'm running a project on second language acquisition at distance. This project is based on the pairing of native speakers and second language learners through the Internet to communicate and help each other learn the second language.

Now, what I'm looking for today are chat friends for my French speaking students who want to learn English. Ideally, those chatters would have to be interested in learning French as a foreign language and accept to be involved in my research.

If you feel there is a possibility of cooperation, please do not hesitate to contact me and I'll send you more details about the project.

I'm looking forward to your reply,

Yours sincerely,

Annexe 4: Message de présentation du projet

Bonjour à tous,

vous savez peut-être déjà qu'une activité de conversations bilingues à distance a démarré en novembre dernier dans le cadre d'une recherche sur l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Il s'agit pour les participants de l'UTT de discuter avec des locuteurs natifs anglophones à distance en utilisant une web-cam ou MSN Messenger pour vous aider à développer votre niveau d'anglais à l'oral. En échange vous devez discuter en français pour aider le locuteur anglophone à pratiquer.

Cette première phase de l'activité a servi de pré-test pour s'assurer que le système fonctionne, c-à-d que les étudiants de l'UTT peuvent prendre rendez-vous avec des locuteurs anglophones et échanger à l'oral.

Je souhaite maintenant mettre la deuxième phase de l'expérimentation en route. Je recherche ainsi 48 volontaires pour cette étape qui démarrera la semaine prochaine.

Pour vous porter volontaire, vous devez idéalement:

- avoir accès à une connexion Internet à partir de la semaine prochaine et jusqu'à la fin du mois de mai 2006 ;
- avoir l'intention de vous inscrire à l'oral du BULATS pour la session de juin 2006.

Ce que j'attends de votre part:

- de consacrer au moins 3 heures par semaine au projet, dont 1 heure de conversation en anglais et 1 heure en français ;
- de faire les activités que je vous proposerai à toutes les semaines ;
- de faire les efforts nécessaires pour trouver des créneaux compatibles avec les locuteurs natifs anglophones ;
- de remplir un questionnaire que je vous transmettrai prochainement et de me le retourner ;
- **de passer un test de positionnement la semaine prochaine à une heure que nous conviendrons ensemble.**

Ce que je vais faire:

- vous proposer régulièrement des activités pour vous permettre de développer les aspects qui seront testés au BULATS ;
- assurer un suivi individualisé pour vous permettre de progresser et de travailler dans les meilleures conditions possibles.

Si vous êtes intéressé par ce projet, vous devez m'envoyer un message avant la fin de la semaine en m'indiquant à quel moment vous serez libre la semaine prochaine pour réaliser le test de positionnement. Je vous recontacterai ce week-end.

Annexe 5 : Message d'invitation aux témoins

Bonjour à tous,

je mène actuellement un projet de recherche sur l'apprentissage de l'anglais en-ligne et pour les besoins de cette recherche je souhaite obtenir des données quantitatives sur le niveau d'anglais des étudiants souhaitant s'inscrire au BULATS ce semestre. Pour ce faire, je vous propose de passer un test de positionnement en-ligne qui vous donnera une indication approximative de votre niveau par rapport au BULATS, c'est-à-dire que le résultat que vous obtiendrez devrait vous donner une idée du chemin qu'il vous reste à parcourir avant d'avoir le niveau requis pour réussir le BULATS et pourra ainsi vous aider à décider si vous devez vous inscrire au BULATS ce semestre ou non.

Ce test que je vous propose n'est pas un test officiel et ne peut pas, ni ne pourra jamais, vous servir d'attestation de niveau ou vous dispenser de tout ou d'une partie d'un cours.

Pour les besoins de ma recherche, je dois également recueillir des données sur votre motivation à apprendre l'anglais. Je vous demanderai donc de bien vouloir répondre également à un questionnaire concernant votre motivation à apprendre l'anglais comme langue seconde.

Toutes les données que vous me permettrez de recueillir seront traitées de façon confidentielle, serviront uniquement pour les besoins de la recherche et n'affecteront en rien vos résultats à l'UTT.

Les deux tests durent au total 1 heure.

Si vous souhaitez participer, veuillez m'envoyer un e-mail de réponse en mettant simplement votre login UTT (ne me donnez pas votre mot de passe!!!) dans le sujet du message. Ca me permettra de vous inscrire rapidement aux deux tests.

Vous devrez vous connecter sur le site suivant en utilisant votre login UTT et votre mot de passe :

<http://temis.utt.fr>

Ensuite, cliquez sur le lien "Bilingual Conversations Bilingues", choisissez la version française et cliquez sur le lien questionnaires. Vous pourrez ensuite faire les deux questionnaires proposés: "Test positionnement BULATS" et "Test motivation BULATS". N'oubliez pas de répondre à toutes les questions et de soumettre votre test complété à la fin.

Je vous remercie à l'avance pour votre participation.

NB: si vous participez aux activités de conversations bilingues à distance et que vous avez déjà fait le test de positionnement et rempli le questionnaire concernant la motivation, vous n'êtes pas concernés par ce message.

Michel Legault

Annexe 6 : Questionnaire d'identification

Nom :

Prénom :

Sexe :

Âge :

Cours d'anglais suivis à l'UTT : veuillez indiquer le sigle du cours, suivi de la mention R pour réussi ou E pour échec en répétant si un même cours a été échoué plus d'une fois, ex : LE01 E, LE01 E, LE01 R, LE 02 E...

Nombre d'années d'étude de l'anglais avant l'UTT :

L'un de vos parents est-il anglophone? Si oui, veuillez spécifier lequel:

Avez-vous déjà fait un séjour prolongé dans un pays anglophone? Si oui, veuillez indiquer la date et la durée :

(Mis à part les activités de conversations bilingues à distance) êtes-vous en contact régulièrement avec un / des anglophones autres que vos enseignants? Si oui, donnez une approximation de la fréquence des contacts :

Annexe 7 : Grilles d'équivalences pour les scores aux tests

Test de Pichette vs Niveau Européen

Score au test / 60	Niveau Européen
De 17 à 22	A1
De 23 à 29	A2
De 30 à 36	B1
De 37 à 43	B2
De 44 à 51	C1
De 51 à 60	C2

Test informatisé BULATS vs Niveau Européen

Score au test /100	Niveau Européen
0 – 19	A1
20 – 39	A2
40 – 59	B1
60 – 74	B2
75 – 89	C1
90 – 100	C2

Test oral BULATS vs Niveau Européen

Score au test / 20	Niveau Européen
0 – 5	A1
6 – 8	A2
9 – 11	B1
12 – 14	B2
15 – 17	C1
18 – 20	C2

Annexe 8 : Message invitant les témoins à faire le test de positionnement

Bonjour, vous avez maintenant accès au test de positionnement en anglais pour connaître **approximativement** votre niveau sur le cadre de référence européen.

Pour le faire, vous devez aller sur le site <http://temis.utt.fr> . Pour vous connecter, vous devez utiliser le login que vous m'avez transmis et le mot de passe que vous utilisez pour votre messagerie UTT.

Vous devez ensuite aller sur le site "Bilingual Conversations Bilingues".

Choisissez la version française et cliquez sur l'icône "Questionnaires".

Choisissez ensuite le "Test positionnement Bulats".

Vous verrez que la première partie concerne votre identification et comporte une série de questions relatives à votre motivation pour l'apprentissage de l'anglais. Ces questions ne font pas partie du test, mais comme je vous l'avais annoncé, elle me permettront de recueillir des données pour ma recherche. Je vous demanderai donc de bien vouloir y répondre de la façon la plus honnête possible, tout en sachant que vos réponses seront traitées de façon confidentielle et qu'elles n'affecteront aucunement vos résultats en anglais à l'UTT.

Lorsque vous aurez terminé cette première partie, vous attaquerez directement le test de positionnement. Vous verrez qu'il n'y a pas de véritable transition entre les deux (pour limiter le nombre de manipulations de votre part). Si vous voulez avoir une appréciation plus juste de votre niveau, vous devez faire le test tout seul, en une seule fois et vous devez vous limiter à **45 minutes**.

A chaque réponse que vous donnerez, y compris lorsque vous complétez la section identification, **vous devez enregistrer vos réponses**. Si vous oubliez de le faire, vous aurez un message à la fin du test vous encourageant à le faire. Vous devrez donc retourner sur la ou les questions pour lesquelles vous n'aurez pas enregistré de réponse. Vous serez ensuite invité à soumettre votre test.

Après avoir soumis votre test, vous pourrez consulter votre résultat immédiatement.

Voici une correspondance approximative entre votre résultat à ce test et votre niveau sur l'échelle du Cadre de Référence Commun Européen des Langues, sachant que pour valider votre niveau d'anglais, vous devez avoir au minimum le niveau B2. **N'oubliez pas que ces informations sont données à titre indicatif et qu'elles ne peuvent pas servir pour la validation de votre niveau d'anglais. Elles ne peuvent également pas être considérées comme le reflet du résultat que vous obtiendrez lorsque vous passerez le BULATS.**

Score au test: Niveau:

de 17/60 à 22/60 A1
de 23/60 à 29/60 A2
de 30/60 à 36/60 B1
de 37/60 à 43/60 B2
de 44/60 à 51/60 C1
plus de 51 C2

Bon courage!

Annexe 9 : Le questionnaire sur la motivation

Veuillez répondre à ce questionnaire concernant votre motivation vis-à-vis l'apprentissage de l'anglais. Pour chacun des énoncés, vous devez encrer la lettre correspondant le mieux à votre opinion. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses car chaque personne a sa propre opinion. Enfin souvenez-vous que les réponses que vous donnerez sont strictement confidentielles, qu'elles n'affecteront pas les résultats de vos cours à l'UTT et qu'elles ne seront utilisées qu'à des fins statistiques.

1. En général les cours d'anglais sont intéressants :
2. Je pense que les exigences de l'UTT en anglais ne sont pas trop élevées :
3. En général les cours d'anglais sont bien adaptés à mon niveau :
4. Je pense que la meilleure façon d'apprendre l'anglais est d'aller dans un pays anglophone :
5. En général le contenu des cours semble très utile et il devrait me permettre de communiquer si je devais parler avec un anglophone :
6. Je pense que savoir parler anglais est important dans la vie :
7. Je pense que l'anglais me servira dans ma carrière :
8. Je ne ferais pas d'anglais si ce n'était pas obligatoire :
9. Je pense que les cours d'anglais de l'UTT vont me permettre de valider le niveau B2 (niveau en anglais minimum requis pour l'obtention de votre diplôme d'ingénieur) :
10. Je travaille en fonctions des échéances :
11. Je pense que je fais tout ce qu'il faut pour réussir en anglais :
12. Je n'abandonne jamais en anglais lorsque je ne comprends pas :

Annexe 10 : Questionnaire pour l'entretien de sortie des participants

1. quels types d'activités avez-vous fait ? (oral / écrit)
2. quels support matériel utilisés ? MSN, clavier, webcam, headset
3. quelles activités réalisées dans le programme? Détails
4. pourquoi pas fait toutes /plus ?
5. que pensez-vous des activités ? quelle est la meilleure que vous ayez faite ?
6. que pensez-vous des consignes ?
7. avez-vous évalué vos conversations en utilisant les consignes à ce propos ?
8. combien de contacts différents ? personnes différentes
9. fréquence des contacts ? moyenne/semaine
10. durée moyenne d'un contact en anglais/ français ?
11. comment avez-vous trouvé vos contacts ?
12. comment qualifieriez-vous vos contacts ? (sympas, efficaces, etc.)
13. comment qualifieriez-vous la prise de rendez-vous ?
14. prépariez-vous vos conversations à l'avance ? comment ?
15. comment qualifieriez-vous vos conversations ?
16. avez-vous visité le site ? utilisé le site ? pensez-vous qu'il soit vraiment utile ?
17. avez-vous utilisé le forum pour donner vos impressions ? sinon, pourquoi ?
18. quels sont les avantages /inconvénients de la méthode ?
19. est-ce que ça peut remplacer les cours d'anglais ?
20. que préférez-vous entre cette méthode et les cours d'anglais de l'UTT, pourquoi ?

Annexe 11 : Synthèse des réponses au questionnaire de sortie

Activités réalisées = x

Participants/ activités	activité 1	act. 2	act. 3	act. 4	act. 5	act. 6	act. 7	act. 8	act. 9	act. 10
P1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
P2	X	X	X	X	X	X				
P3	X	X	X	X	X					
P4	X	X	X	X	X					
P5	X	X	X	X						
P6	X									
P7	X									
P8	X									
P9	X									
P10	X									
P11	X									
P12	X									
P13										

Pourquoi ne pas avoir fait les autres activités :

N⁷ = 4 :

- Préfère parler de façon plus spontanée / sujet libre

N = 3 :

- Problèmes techniques
- Manque de temps

N = 1 :

- Bulats oral déjà obtenu : n=1
- Correspondant pas au courant / pas les mêmes besoins : n=1
- Conversations sont devenues informelles : n=1
- Ne voit pas la nécessité : n=1
- Trop difficile : n=1
- Déçus de l'anglais à l'UTT : n=1

Que pensez-vous des activités :

N = 5 :

- bien

N = 1 :

- reflète le Bulats
- compliqué
- on peut voir notre aptitude à communiquer car feedback immédiat / on apprend sans le sentir
- toujours quelque chose à dire / structuré / beaucoup de ressources
- trop formel / trop d'instructions / manque de spontanéité / durée imposée pas bien
- long
- dépassée par les activités
- moyen pratique de s'entraîner à partir de ce qu'on voit en classe / cadre bien

⁷ N indique le nombre de répondants qui ont donné cette information

Que pensez-vous des consignes :

N = 6 :

- long

N = 3 :

- utile (demander à être corrigé)
- il ne faut pas limiter la durée
- compliqué
- clair

n = 1 :

- répétitif
- recevoir les e-mails incite à travailler car on se sent surveillé
- très détaillé mais pas trop long
- bizarre

Avez-vous évalué vos conversations à l'aide des consignes :

Répondants : n= 13 oui= 3 non= 10

Non car :

N = 3 :

- ne sais pas
- pas utile ; l'évaluation se faisait en temps réel pendant la conversation
- pas utile car on communique

N = 1 :

- pas pensé

Combien de contacts différents avez-vous eu :

N = 5

- 1 régulier

N = 4 :

- 2 réguliers 1111

N = 3 :

- 1 régulier plus d'autres occasionnels

N = 1 :

- plusieurs contacts au hasard

Fréquence des contacts :

N = 3

- 1.5/ semaine
- 2/ semaine

N = 2

- 7/ semaine
- 1/ semaine

N = 2

- 1 / mois

N = 1

- 0.5/ semaine

Durée moyenne d'un contact :

N = 3 :

- 2 heures

N = 2 :

- de 2 à 3 heures
- 1 heure
- de 30 minutes à 1 heure
- moins de 30 minutes

N = 1 :

- de 1 à 2 heures
- ne sais pas

Comment avez-vous obtenu les contacts :

N = 12 :

- adresses données par le projet

N = 1 :

- par un autre contact

Comment qualifieriez-vous vos contacts :

N = 5 :

- amicaux

N = 2 :

- biens
- informels
- sympathiques

N = 1 :

- intimes
- bons
- positifs
- efficaces (pour prendre de l'assurance)
- motivés
- pourraient devenir des amis
- sont devenus des amis
- supers
- bon feeling
- pas de tabous
- intéressants
- pratiques
- ouverts
- appris de nouveaux mots
- clair au début, ensuite trop compliqué à comprendre
- familiarités

- très amicaux

Comment qualifieriez-vous la prise de rendez-vous ?

N = 5 :

- pas de rendez-vous ; connections spontanées

N = 4 :

- difficile à obtenir un rdv

N = 2 :

- plages fixes

N = 1 :

- compliqué à cause du décalage
- rendez-vous au début, ensuite connections spontanées
- prise de rdv à la fin de chaque contact

Prépariez-vous vos conversations à l'avance :

N = 6 :

- non

N = 2 :

- oui 30 minutes

N = 1 :

- seulement la première
- oui au moins une heure
- parfois lire les instructions pour avoir des idées
- oui envoi d'un message
- oui lire les instructions et adapter en fonction des besoins

Comment qualifieriez-vous vos conversations :

N = 2 :

- efficaces

N = 1 :

- moment de détente
- positives
- biens
- correctes
- spontanées
- sympathiques
- pas compliquées
- intéressantes
- donnent confiance
- amicales
- décontractées
- mettent à l'aise
- positif
- lent
- pas positif pour apprendre la langue
- curieux

- tout compris
- phrases courtes

Avez-vous visité le site ?

N = 12 :

Oui

N = 1 :

Non

Pensez-vous que le site soit utile :

Oui pour :

N = 5 :

- les adresses

N = 4 :

- banques de données

N = 2 :

- consignes de départ pour démarrer

N = 1 :

- dictionnaires
- messages d'instructions paraissent moins long sur le site
- responsabilise
- fédérateur

Non pour :

N = 1 :

- Pas assez intuitif
- Les e-mails suffisent

Avez-vous utilisé le forum pour donner vos impressions :

Non car :

N = 4 :

- ne sait pas

N = 3 :

- pas utile

N = 1 :

- manque de temps
- ne savait pas quoi écrire

Oui :

N = 2 :

- 1 fois

N = 1 :

- utile pour encourager ceux qui ont du mal
- rassurant de lire les commentaires des autres

Avantages de la méthode :

N = 5 :

- pratique de l'anglais

N = 4 :

- sortir du cadre scolaire

N = 3 :

- utilisation du clavier pour faciliter la compréhension
- pratiquer l'oral
- ne pas être observé / noté
- réconcilié avec l'anglais

N = 2 :

- parler de ce qui nous plaît
- faire ce qui nous plaît
- liberté
- établir de nouveaux contacts
- entraînement pour le Bulats
- beaucoup appris
- situation réelle / comme avec un copain

N = 1 :

- améliorer l'anglais
- améliorer l'écrit
- assimile plus
- sentie encadrée
- découvrir d'autres cultures
- enregistrement de la conversation permet de la revoir
- faire des efforts pour se faire comprendre
- surmonter la peur de ne pas se faire comprendre
- parler avec quelqu'un du même âge
- conseils pour demander à être corrigé
- comme faire des activités avec des amis qui sont tous bons en anglais

Désavantages de la méthode :

N = 4 :

- décalage horaire

N = 3 :

- RAS
- problèmes techniques
- rythme trop intense

N = 2 :

- difficulté à contacter le locuteur
- décalage des semestres d'étude
- fiches du site ne fonctionnent pas très bien

N = 1 :

- trop formel
- tenté de faire de l'écrit
- trop d'instructions
- difficulté à trouver un rdv
- prend trop de temps
- démarrage difficile
- manque de spontanéité
- les locuteurs écrivent comme ils parlent
- parler avec des amis ne correspond pas au BULATS

Est-ce que ça peut remplacer les cours d'anglais :

Oui pour :

N = 3 :

- l'oral

N = 1 :

- l'écoute
- si on a eu des cours avant
- partir à l'étranger
- la vie courante
- entendre de l'anglais
- interactivité

Non pour :

N = 6 :

- la grammaire

N = 4 :

- ça peut compléter un cours d'anglais

N = 3 :

- préparer un examen

N = 1 :

- manque d'explication
- manque de sanction pour savoir où on en est (manque de feedback négatif)
- manque de contact humain
- manque de structure
- manque l'évaluation

Préférez-vous cette méthode aux cours d'anglais de l'UTT ? pourquoi ?

Oui car :

N = 1 :

- ludique
- travail en autonomie
- pas de cadre
- sujets plus intéressants
- plus distrayant
- aller sur MSN n'est pas une contrainte

- discuter à l'oral de sujets libres
- cours d'anglais pas adapté au monde du travail
- intéressant
- rassurant
- il faut être actif
- plus à l'aise à la maison
- sans raison particulière

Non car :

N = 1 :

- profs essentiels pour la grammaire
- les cours en face-à-face obligent à se déplacer donc obligent à participer ; la méthode n'oblige pas à se connecter
- pas obligatoire
- ça ne peut pas remplacer un cours

Sujets de conversations évoqués :

N = 3

- de tout
- entraide pour les devoirs ou les exposés

N = 1

- problèmes personnels
- politique
- stéréotypes
- amitié / relations
- différences culturelles
- cinémas
- sports
- études
- voyages

Autres commentaires

N = 6

Je vais continuer

N = 1

Une participante a préféré l'activité où elle devait discuter du sens du vocabulaire nouveau.

Un participant pense que son locuteur n'est pas objectif dans ses commentaires sur son niveau d'anglais

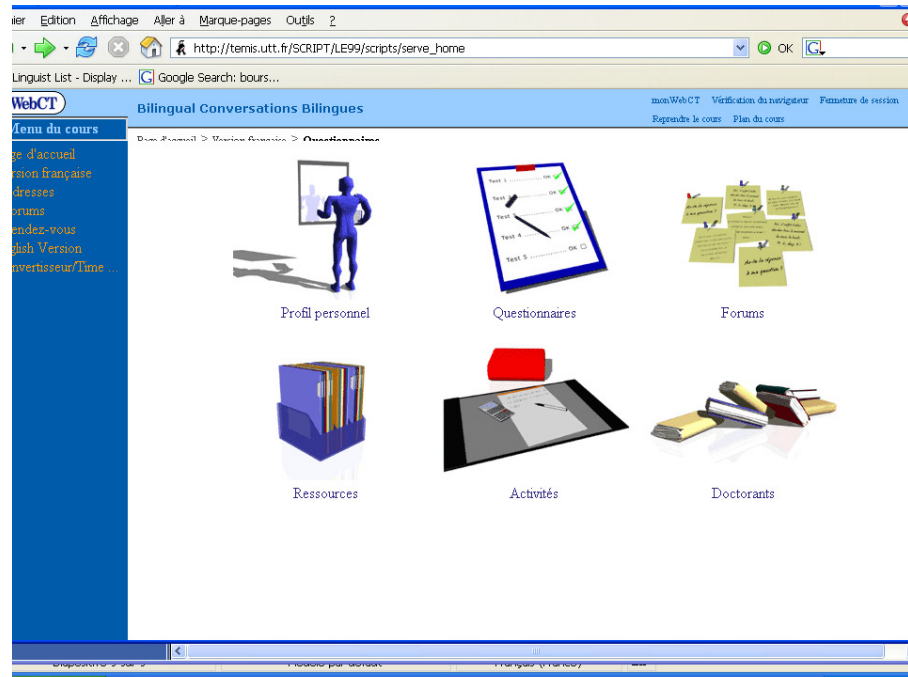
Un participant a eu une locutrice qui voulait faire les mêmes activités.

Un participant a eu recours à de la vidéo une fois par semaine, en version originale anglaise avec des amis et ils s'expliquaient entre eux ce qui se passait. L'un d'eux était meilleur que les autres. 2 rdvs manqués = pas continué les activités ; il a fait du chat écrit

Si c'est un vrai cours crédité, ça pourrait mieux fonctionner.

Il ne faut pas être passif

Annexe 12 : Le site Bilingual Conversations Bilingues



Annexe 13 : Guide des activités

Présentation des activités

Ces activités sont basées sur une théorie de l'apprentissage des langues étrangères qui soutient que pour apprendre, il faut recevoir des messages dans cette langue, que ces messages doivent être en grande quantité et qu'ils doivent être compris. Elles sont également basées sur une deuxième théorie de l'apprentissage qui préconise les situations réelles d'apprentissage.

Ces activités proposent donc de vous mettre en **situation de conversation quasi-réelle avec des locuteurs natifs anglophones** pour vous permettre d'améliorer vos capacités langagières orales. C'est un peu comme si vous quittiez votre environnement naturel pour vous immerger dans un environnement anglophone. Les situations de conversations seront **quasi-réelles** car elles feront l'objet, de votre part, d'une préparation et d'une évaluation. Il ne s'agira donc pas vraiment de conversations spontanées. Vous devrez ainsi écouter et produire en anglais.

Matériel

Pour vous permettre de discuter de façon la plus naturelle possible, vous devrez disposer, au moment de la conversation, au minimum d'un ordinateur muni d'écouteurs avec microphone, d'un clavier et avoir accès à logiciel permettant de converser en temps réel. Vous pourrez utiliser ainsi conjointement l'oral et l'écrit pour faciliter la communication. Vous devrez, au moment de la prise de RDV avec un locuteur natif, spécifier vos possibilités.

Votre rôle

Vous serez tantôt en situation d'apprentissage (**l'apprenant**) et à d'autres moments, vous devrez aider des locuteurs anglophones à développer leurs compétences en français (**le locuteur natif**).

Le locuteur natif

Vous serez le **locuteur natif** lorsque vous ne serez pas en situation d'apprentissage, i.e. lorsque votre rôle consistera à aider un anglophone à apprendre le français. Il s'agit donc pour vous de parler en français. **Vous ne serez pas non plus un enseignant de langue.** Votre rôle, en tant que locuteur natif se limite à produire des messages à l'oral, les plus corrects possibles (en fonction de votre connaissance de la langue française). Vous êtes ainsi la composante naturelle d'une simulation de conversation réelle.

Voici quelques conseils que vous devriez garder à l'esprit (et même à portée de main) lorsque vous jouerez le rôle du **locuteur natif** :

- Soyez ponctuel : respectez l'heure de démarrage et l'heure de fin ;
- Si vous avez une communication importante à faire qui ne concerne pas le thème de la conversation, vous devez le faire en anglais ;
- Laissez l'initiative à votre interlocuteur : laissez-le démarrer et annoncer le **type de fonctionnement**, l'activité et/ou le thème choisis ;
- N'essayez pas d'expliquer des règles de grammaire : vous n'êtes pas un enseignant de langue. Si nécessaire rappelez cette règle à votre interlocuteur ;
- N'essayez pas de traduire des mots : vous n'êtes pas un dictionnaire. Pour aider à la compréhension, utilisez le clavier et essayer d'expliquer le mot ou l'expression en français ;
- Si vous ne comprenez pas ce que votre locuteur vous dit, dites-le lui et demandez-lui d'avoir recours à une des **stratégies de communication** ;
- Ajustez votre débit en fonction du niveau de votre interlocuteur : parlez moins vite ;
- Soyez positif, encouragez l'apprenant; sans nécessairement le féliciter pour chaque production qui vous semble correcte, prenez le temps de le faire de temps en temps avec des expressions

- du type : « Ce que tu viens de dire était très bien », ou encore « C'est bien, j'ai tout compris », ça devrait l'encourager à persister ;
- Ne soyez pas négatif dans vos interventions ; sachez nuancer vos propos pour éviter de vexer ou de bloquer l'apprenant. L'humiliation est probablement la pire chose qui puisse arriver à un apprenant. Essayez de toujours souligner un point positif avant de faire une remarque négative. Par exemple, si vous n'avez pas compris le sens d'un message, plutôt que de dire : « J'ai rien compris ! », reprenez le ou les mots que vous avez compris pour lui signifier qu'une partie, aussi petite soit-elle, du message a bien été transmise ;
 - Donnez toujours une seconde chance à l'apprenant ; s'il produit un message que vous ne comprenez pas, plutôt que de dire « J'ai rien compris ! », demandez-lui de répéter une première fois. Demandez-lui ensuite d'écrire son message. Ensuite, positivez ! (référez-vous au point précédent).

L'apprenant

Vous serez l'**apprenant** lorsque l'activité se déroulera en anglais pour vous permettre d'améliorer votre **connaissance** et vos **compétences** dans cette langue.

Votre **connaissance d'une langue** est ce que vous savez de cette langue, i.e. par exemple les mots et les règles de grammaire que vous connaissez. Votre **compétence de la langue** est votre capacité à utiliser votre connaissance de la langue, i.e. utiliser de façon spontanée et efficace les mots, les temps verbaux etc.

Voici maintenant quelques conseils que vous devriez garder à l'esprit (et même à portée de main) lorsque vous jouerez le rôle de l'**apprenant** :

- Soyez ponctuel : respectez l'heure de démarrage et l'heure de fin ;
- Si vous une communication importante à faire qui ne concerne pas le thème de la conversation, vous devez le faire en anglais ;
- Prenez l'initiative : démarrez et annoncez le **type de fonctionnement**, l'activité et/ou le thème choisis ;
- N'insistez pas sur les règles de grammaire : votre interlocuteur n'est pas un enseignant de langue. Pensez à un enfant qui apprend sa langue maternelle ; personne ne lui enseigne les règles de grammaire et pourtant il apprend à les produire correctement ;
- Ne demandez pas de traduction de mots : votre interlocuteur n'est pas un dictionnaire. Pour faciliter votre compréhension, demandez-lui d'expliquer un mot inconnu en anglais et de l'écrire au clavier. Vous pourrez le chercher dans un dictionnaire après la conversation ;
- Si vous ne comprenez pas ce que votre interlocuteur vous dit, dites-le lui et demandez-lui d'avoir recours à une des **stratégies de communication** ;
- Demandez à votre interlocuteur d'ajuster son débit en fonction de votre niveau : qu'il parle moins vite !

Types de fonctionnement

Il y a plusieurs façons de procéder lors de la partie conversation. La conversation sera sans doute plus efficace et simple si chacun des participants sait ce qui est attendu de sa part. Vous pourrez avoir un rôle plutôt actif ou plutôt passif.

Voici quelques suggestions de fonctionnement possibles :

- **1. Apprenant actif et locuteur actif :**

Il s'agit du mode de fonctionnement le plus difficile mais en même temps le plus proche d'une conversation naturelle. Ici l'apprenant et le locuteur natif interviennent en posant des questions, en

apportant des commentaires, en donnant son opinion et en improvisant suivant le déroulement de la conversation.

- **2. Apprenant actif et locuteur passif :**

Ce mode de fonctionnement sera sans doute le plus simple pour un apprenant débutant. Il pourra ici préparer à l'avance toutes ses interventions/ questions et les proposer au locuteur sans que celui-ci intervienne de façon trop élaborée ; il pourra se limiter à répondre aux questions sans commenter ou sans donner son opinion.

- **3. Apprenant passif et locuteur actif :**

Avec ce mode de fonctionnement, un apprenant timide ou mal à l'aise se sentira peut-être moins stressé car il se contentera plus ou moins d'écouter. Il pourra intervenir à sa guise pour poser des questions, demander des éclaircissements ou des explications. Le locuteur aura un rôle assez exigeant et devra user d'imagination pour que les temps morts soient limités. Il pourra donner son opinion, faire des commentaires mais ne posera pas de questions.

Fonctionnements intermédiaires :

Il sera également possible d'adopter des fonctionnements intermédiaires ; l'important sera pour l'apprenant de spécifier au départ un mode directeur et de signifier tous les changements lorsqu'il le souhaite.

Les stratégies de communication

Il est évident que le niveau d'anglais de la majorité d'entre vous ne permettra pas d'avoir une « vraie » conversation avec un locuteur natif. Il vous sera cependant tous possible de communiquer.

Voici quelques stratégies accompagnées de phrases que vous pourrez utiliser dans cet ordre ou dans un ordre différent pour vous permettre de communiquer plus efficacement :

1° Lorsque vous ne comprenez pas :

- Dites au locuteur que vous ne comprenez pas : « *I'm sorry I don't understand* » ;
- demandez au locuteur de répéter plus lentement : « *Could you repeat more slowly, please ?* » ;
- Demandez au locuteur d'écrire ce qu'il vient de dire : « *Could you write down what you've just said, please ?* » ;
- Demandez au locuteur d'expliquer un mot ou une expression qu'il vient de dire : « *Could you explain what you've just said, please ?* » ;
- Demandez au locuteur d'expliquer un mot ou une expression qu'il vient d'écrire : « *Could you explain (le mot ou l'expression), please ?* » ;
- Dites au locuteur d'attendre quelques instants pour vous permettre d'utiliser votre dictionnaire : « *I'm sorry, could you hold on for a few minutes while I'm using my dictionary ?* » ;
- Dites au locuteurs que vous n'arrivez vraiment pas à comprendre cette partie et que vous souhaitez passer à autre chose : « *I'm sorry, I really don't understand. Can we move on to something else ?* » .

2° Lorsque le locuteur ne vous comprend pas :

- Répétez plus lentement ;
- Choisissez des mots différents ;
- écrivez votre question/ énoncé à l'écran ;

- demandez-lui s'il ne comprend pas un mot ou toute la phrase : « *Is it just one word or the whole sentence that you don't understand ?* » ;
- s'il s'agit d'un seul mot, demandez-lui si ce mot veut dire quelque chose pour lui (peut-être est-ce un faux ami ou bien que ce mot n'existe pas en anglais : « *Does (le mot) mean anything to you ?* » ;
- s'il s'agit d'une ou plusieurs phrases, demandez-lui de vous proposer une alternative possible (même si ça n'a rien à voir avec la conversation) : « *Could you give me an example of something I could say here ?* » et reportez-vous au 1° si nécessaire après sa réponse.

3° Pour démarrer l'activité :

- vous devrez préparer une brève introduction dans laquelle vous confirmerez le mode de fonctionnement et l'activité retenue, par exemple vous avez choisi l'activité 1 et vous souhaitez le type de fonctionnement 2 en insistant sur le fait que vous ne souhaitez pas qu'il donne ses opinions ou bien qu'il commente, mais tout en vous signifiant lorsqu'il ne comprend pas pour vous aider à vous corriger: « *Hello, this is Michel, I've chosen activity one, and I'd like to use the second type of communication : I will speak a lot and you will mainly listen and answer my questions. I'd rather you didn't give your opinions or make any personal comments but I'd like you to tell me when you don't understand so as to help me improve myself* ».

4° Pour conclure l'activité:

- vous devrez préparer une brève conclusion pour signifier que c'est la fin de la séance, dans laquelle vous remercieriez votre locuteur et lui proposerez ou confirmerez un prochain rdv si nécessaire: « *I'm afraid time is up now, so I'd like to thank you for your help and I'll contact you by e-mail to confirm our next meeting* ».

Déroulement de l'activité

Peu importe l'**activité** que vous aurez choisie, la partie conversation sera précédée d'une préparation et suivie par une évaluation. **Il est primordial de faire sérieusement les parties préparation et évaluation pour profiter au maximum de la partie conversation.**

La préparation générale

Cette étape est très importante et doit être réalisée avec sérieux et rigueur car elle sera déterminante pour l'efficacité de la partie conversation. Ce sera la partie la plus longue de l'activité ; la première fois, elle pourra durer de 1 à 5 heures en fonction de votre niveau, mais elle devrait être beaucoup moins longue pour les conversations subséquentes.

Voici les étapes à suivre pour préparer sa conversation:

- Choisissez une activité ;
- Suivez les étapes et les recommandations de l'activité ;
- Choisissez votre préférence quant au **type de fonctionnement** ;
- Prenez rendez-vous avec un locuteur natif anglophone à l'aide du **carnet de rendez-vous** ;
- Envoyez un message à votre locuteur pour le prévenir quant au **type de fonctionnement** que vous avez retenu ;
- Préparez une brève introduction présentant l'activité choisie pour lancer la conversation ;
- Préparez une brève conclusion pour signifier qu'il est temps de se quitter et remercier votre locuteur ;
- Entraînez-vous à prononcer les phrases associées aux **stratégies de communication** : demandez à votre enseignant de langue ou à un ami qui parle anglais de vérifier votre prononciation.

Conversation

Cette partie de l'activité est celle qui sera probablement la plus ...frustrante. Il sera très important de ne pas vous décourager car si vous persistez, les progrès devraient arriver rapidement. Elle sera probablement également la plus courte. Vous pourrez cependant réaliser la partie conversation plusieurs fois à partir de la même préparation pour une même activité, cela dépendra uniquement de vous; vous pourrez avoir le sentiment de n'avoir pas exploité complètement le matériel que vous aurez développé ou vous pourrez simplement avoir envie de répéter la conversation pour pratiquer. Dans tous les cas vous ne devez pas abuser de la gentillesse de votre interlocuteur et respecter l'horaire prévu.

Voici les étapes à suivre :

- présentez-vous brièvement si c'est la première fois que vous communiquez avec cette personne ;
- lancez la conversation à l'aide de votre introduction, dans laquelle vous confirmerez le type de fonctionnement choisi ;
- essayez d'utiliser au maximum le matériel que vous aurez préparé ;
- interrompez votre interlocuteur lorsque c'est nécessaire (même si ça vous semble nécessaire à chaque mot !) et utilisez les **stratégies de communication** même si ça vous semble lourd ;
- surveillez l'heure et utilisez votre phrase de conclusion pour terminer la conversation
- prenez un nouveau RDV ou confirmez le prochain RDV (si approprié).

Evaluation

Cette dernière étape est également très importante car elle devrait vous permettre de progresser plus rapidement et d'utiliser plus efficacement votre temps de conversation.

Elle consiste à répondre à deux questionnaires ; l'un d'entre eux servira pour les besoins de la recherche et l'autre est plus personnel et vous aidera à poursuivre les activités.

Fréquence

Il n'y a pas de fréquence imposée, vous devrez décider vous-même du temps que vous souhaitez y consacrer. Il serait cependant préférable d'y consacrer au minimum 4 heures à chaque semaine, dont une heure de conversation en anglais et une heure en français. Pour vous aider et vous motiver, il vous sera demandé de faire un compte rendu hebdomadaire de vos activités dans la section « Compte rendu ».

Les activités possibles :

Ces activités ne sont pas les seules que vous pourriez réaliser, il est cependant très fortement conseillé d'utiliser au moins l'activité 1 pour une première conversation. Toutes les activités proposées ont une démarche suggérée qui devrait vous faciliter la tâche pour vous entraîner à converser.

Ces activités sont proposées par ordre croissant de difficulté ; il n'est pas nécessaire de les faire toutes, il est même recommandé de répéter plusieurs fois l'activité 2 avant de passer aux autres.

Annexe 14 : Activités 1 à 4

Activité 1 : se présenter

L'apprenant

Cette activité devrait être fort utile pour démarrer votre série de conversation. Vous pourrez la réutiliser à chaque fois que vous discuterez avec un nouveau locuteur. Vous pourrez adopter un **type de fonctionnement** différent à chaque fois que vous réaliserez cette activité.

Préparation

Voici une liste de questions qui devrait vous aider à préparer la conversation.

- Est-ce que vous vous êtes déjà présenté oralement en anglais ?
- Si oui dans quel contexte : à l'école ? pour un entretien d'embauche ? pour un examen officiel ? Avez-vous les phrases et le vocabulaire nécessaire pour une telle tâche ? Avez-vous le souvenir d'avoir été bien compris ?
- Les informations que vous devrez ou souhaitez donner lors de la partie conversation toucheront quels domaines ? Faites une liste de tous les éléments que vous souhaiteriez communiquer. (ex : votre âge, lieu de résidence, description de votre habitation, votre famille, vos loisirs, vos préférences musicales, vos habitudes alimentaires, une journée typique de votre vie, vos projets de vacances, d'avenir, votre meilleur(e) ami(e), un souvenir d'école, etc. Les possibilités sont infinies.) Pour vous permettre de parler pendant environ une heure, incluant votre introduction et votre conclusion, vous devriez préparer une vingtaine d'éléments différents. Vous n'utiliserez probablement pas tous ces éléments mais vous serez sûr d'avoir suffisamment de matériel ;
- Connaissez-vous le vocabulaire nécessaire pour exprimer les éléments retenus ? Faites une liste de mots ou d'expressions que vous connaissez et qui devraient vous être utiles. Vous pouvez également procéder par **carte sémantique** ;
- Avez-vous tout le vocabulaire nécessaire ? Si non, complétez-le à l'aide d'un dictionnaire, d'un ami, d'un enseignant, de l'Internet ;
- Quels temps verbaux devrez-vous utiliser pour chacun des éléments retenus ? Etes-vous en mesure de les utiliser ? Si non, demandez conseil à votre enseignant ;
- Avez-vous pris connaissance des **stratégies de communications** ? Etes-vous prêt(e) à les utiliser ?
- Avez-vous pris rendez-vous avec un **locuteur anglophone** ?
- Avez-vous choisi le **type de fonctionnement** ?
- Avez-vous l'intention de poser des questions ? Si oui, sont-elles prêtes ?
- Avez-vous préparé votre **introduction** ?
- Avez-vous préparé votre **conclusion** ?

Conversation

Vous voilà maintenant prêt(e) à entamer votre conversation.

Si vous manquez de confiance en vos capacités de communication ou si vous n'avez pas le sentiment d'être vraiment prêt, vous pouvez utiliser le matériel que vous venez de préparer et l'utiliser pour l'activité 2, une activité plus simple de mise en route. Dans ce cas rendez-vous immédiatement à l'activité 2, option A et contactez votre locuteur pour le prévenir du changement, sinon poursuivez ici.

Voici à nouveau les listes de recommandations concernant votre rôle **d'apprenant** et le déroulement de la **conversation** :

En tant qu'**apprenant** :

- Soyez ponctuel : respectez l'heure de démarrage et l'heure de fin ;
- Si vous une communication importante à faire qui ne concerne pas le thème de la conversation, vous devez le faire en anglais ;
- Prenez l'initiative : démarrez et confirmez le **type de fonctionnement**, l'activité et/ou le thème choisis ;
- N'insistez pas sur les règles de grammaire : votre interlocuteur n'est pas un enseignant de langue. Pensez à un enfant qui apprend sa langue maternelle ; personne ne lui enseigne les règles de grammaire et pourtant il apprend à les produire correctement ;
- Ne demandez pas de traduction de mots ; votre interlocuteur n'est pas un dictionnaire. Pour faciliter votre compréhension, demandez-lui d'expliquer un mot inconnu en anglais et de l'écrire au clavier. Vous pourrez le chercher dans un dictionnaire après la conversation ;
- Si vous ne comprenez pas ce que votre interlocuteur vous dit, dites-le lui et demandez-lui d'avoir recours à une des **stratégies de communication** ;
- Demandez à votre interlocuteur d'ajuster son débit en fonction de votre niveau; qu'il parle moins vite !
- Demandez-lui d'avoir recours au clavier.

Concernant le déroulement de la **conversation** :

- lancez la conversation à l'aide de votre introduction, dans laquelle vous confirmerez le type de fonctionnement choisi ;
- essayez d'utiliser au maximum le matériel que vous aurez préparé ;
- interrompez votre interlocuteur lorsque c'est nécessaire (même si ça vous semble nécessaire à chaque mot !) et utiliser les **stratégies de communication** même si ça vous semble lourd ;
- surveillez l'heure et utilisez votre phrase de conclusion pour terminer la conversation ;
- prenez un nouveau RDV ou confirmez le prochain RDV (si approprié).

Evaluation

Cette dernière étape est également très importante car elle vous aidera à régler les problèmes que vous avez pu rencontrer et vous permettra éventuellement d'être plus efficace lors de votre prochaine conversation. Voici une liste de questions auxquelles vous pouvez répondre pour réaliser cette évaluation :

- Est-ce que le créneau horaire a été respecté ? Sinon, pourquoi ?
- Est-ce que le thème de départ est celui qui a été traité ? Sinon, pourquoi ?
- Est-ce que j'ai réussi à utiliser tout le vocabulaire / expressions que j'avais préparé ? Sinon, pourquoi ? Est-ce que je pourrai utiliser ces éléments lors d'une prochaine discussion ?
- Est-ce qu'il y a eu des temps morts ? Si oui, pourquoi ? Comment pourrais-je améliorer la situation dans l'avenir ?
- Est-ce que j'ai réussi à communiquer mon incompréhension lorsque ce fut nécessaire ? Sinon, pourquoi ? Qu'est-ce que je pourrai faire la prochaine fois ?
- Est-ce que j'ai réussi à prendre des notes ? Sinon, pourquoi ? Comment procéder la prochaine fois ?
- Est-ce que le locuteur m'a paru efficace dans ses interventions ? Sinon, que pourrais-je lui conseiller d'améliorer ou de changer dans son fonctionnement ?
- Est-ce que le locuteur a transcrit les mots / expressions que je lui ai demandé ? Sinon, pourquoi ? Comment puis-je m'assurer qu'il va bien le faire la prochaine fois ?
- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir communiqué ? Sinon, que pourrais-je modifier ou améliorer pour y arriver ?
- Est-ce que cette conversation s'est déroulée comme je m'y attendais ? Sinon, que s'est-il passé ? Que faire de différent la prochaine fois ?

- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir tout compris ? Si non, pourquoi ? Quels sont les éléments qui sont restés flous ? Serait-il valable de les retraiter ultérieurement ? Avec un autre locuteur ? Comment pourrais-je m'assurer de ne pas rencontrer à nouveau ce même genre de problème ?
- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir été compris ? Sinon, pourquoi ? Que dois-je faire pour être plus facilement compris ? Cela est-il possible à court terme ?
- Est-ce que j'ai obtenu des réponses à toutes mes questions ? Si non, pourquoi, manque de temps ? Problème de compréhension ? Problème technique ? Que puis-je faire pour améliorer la situation la prochaine fois ?
- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir été suffisamment préparé pour la conversation ? Si non, quelles parties ont fait défaut ? Pourquoi ? Que pourrais-je faire pour améliorer la prochaine préparation ?
- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir progressé ? Est-ce que je pense que je vais progresser ?
- Si vous deviez vous noter pour l'ensemble de l'activité, quelle note vous accorderiez-vous pour la partie préparation ? Pour la partie discussion ? Pourquoi ? Quels ont été vos points forts / faibles ?

Vous pouvez maintenant communiquer vos impressions par écrit au locuteur natif si vous le souhaitez et/ou sur le site de la téléconférence.

Le locuteur natif

Pour cette activité de départ le fait de jouer le rôle du locuteur natif ne demande aucune préparation particulière. Voici un rappel des consignes concernant le locuteur natif :

Vous serez le **locuteur natif** lorsque vous ne serez pas en situation d'apprentissage, i.e. lorsque votre rôle consistera à aider un anglophone à apprendre le français. Il s'agit donc pour vous de parler en français. **Vous ne serez pas non plus un enseignant de langue.** Votre rôle, en tant que locuteur natif se limite à produire des messages à l'oral, les plus corrects possibles (en fonction de votre connaissance de la langue française). Vous êtes ainsi la composante naturelle d'une simulation de conversation réelle.

Voici quelques conseils que vous devriez garder à l'esprit (et même à portée de main) lorsque vous jouerez le rôle du **locuteur natif** :

- Soyez ponctuel : respectez l'heure de démarrage et l'heure de fin ;
- Si vous avez une communication importante à faire qui ne concerne pas le thème de la conversation, vous devez le faire en anglais ;
- Laissez l'initiative à votre interlocuteur : laissez-le démarrer et annoncer le **type de fonctionnement**, l'activité et/ou le thème choisis ;
- N'essayez pas d'expliquer des règles de grammaire : vous n'êtes pas un enseignant de langue. Si nécessaire rappelez cette règle à votre interlocuteur ;
- N'essayez pas de traduire des mots : vous n'êtes pas un dictionnaire. Pour aider à la compréhension, utilisez le clavier et essayez d'expliquer le mot ou l'expression en français ;
- Si vous ne comprenez pas ce que votre locuteur vous dit, dites-le lui et demandez-lui d'avoir recours à une des **stratégies de communication** ;
- Ajustez votre débit en fonction du niveau de votre interlocuteur : parlez moins vite !
- Soyez positif, encouragez l'apprenant; sans nécessairement le féliciter pour chaque production qui vous semble correcte, prenez le temps de le faire de temps en temps avec des expressions du type : « Ce que tu viens de dire était très bien », ou encore « C'est bien, j'ai tout compris », ça devrait l'encourager à persister ;
- Ne soyez pas négatif dans vos interventions ; sachez nuancer vos propos pour éviter de vexer ou de bloquer l'apprenant. L'humiliation est probablement la pire chose qui puisse arriver à un apprenant. Essayez de toujours souligner un point positif avant de faire une remarque négative. Par exemple, si vous n'avez pas compris le sens d'un message, plutôt que de dire :

- « J'ai rien compris ! », reprenez le ou les mots que vous avez compris pour lui signifier qu'une partie, aussi petite soit-elle, du message a bien été transmise ;
- Donnez toujours une seconde chance à l'apprenant : s'il produit un message que vous ne comprenez pas, plutôt que de dire « J'ai rien compris ! », demandez-lui de répéter une première fois. Demandez-lui ensuite d'écrire son message. Ensuite, positivez ! (référez-vous au point précédent).

Activité 2 : Prononciation

L'apprenant

Cette activité devrait essentiellement vous aider à améliorer votre prononciation ; il s'agira de lire un document à votre locuteur dans le seul but de vous assurer que ce dernier comprend ce que vous produisez. Il devra intervenir beaucoup lors de cette activité. Elle peut se dérouler selon l'une des deux options suivantes :

Option A

Cette version de l'activité pourrait servir d'étape préliminaire pour une autre activité de conversation : vous pouvez utiliser comme document à lire le vocabulaire, les phrases et les questions que vous aurez préparé pour une autre activité de conversation et faire cette lecture avant l'activité de conversation pour ainsi vous assurer qu'au moment d'utiliser ces mots, phrases et questions, vos chances d'être compris seront plus grandes.

Préparation

- Transcrivez tous les mots, phrases et questions que vous aurez préparés pour une autre activité de conversation ;
- Transmettez-les par e-mail à votre locuteur en lui précisant le numéro de l'activité (2) et l'option A.

Lorsque vous aurez terminé cette activité de lecture, vous pourrez enchaîner avec une l'activité de conversation à laquelle étaient destinés les mots, phrases et questions que vous venez de lire.

Conversation

Voici à nouveau les consignes applicables pour cette partie de l'activité :

- Soyez ponctuel : respectez l'heure de démarrage et l'heure de fin ;
- Si vous une communication importante à faire qui ne concerne pas le thème de la conversation, vous devez le faire en anglais ;
- Prenez l'initiative : démarrez et confirmez le **type de fonctionnement**, l'activité et/ou le thème choisis ;
- N'insistez pas sur les règles de grammaire : votre interlocuteur n'est pas un enseignant de langue. Pensez à un enfant qui apprend sa langue maternelle : personne ne lui enseigne les règles de grammaire et pourtant il apprend à les produire correctement ;
- Ne demandez pas de traduction de mots : votre interlocuteur n'est pas un dictionnaire. Pour faciliter votre compréhension, demandez-lui d'expliquer un mot inconnu en anglais et de l'écrire au clavier. Vous pourrez le chercher dans un dictionnaire après la conversation ;
- Si vous ne comprenez pas ce que votre interlocuteur vous dit, dites-le lui et demandez-lui d'avoir recours à une des **stratégies de communication** ;
- Demandez à votre interlocuteur d'ajuster son débit en fonction de votre niveau : qu'il parle moins vite !
- Demandez-lui d'avoir recours au clavier.

Evaluation

Cette dernière étape est également très importante car elle vous aidera à régler les problèmes que vous avez pu rencontrer et vous permettra éventuellement d'être plus efficace lors de votre prochaine conversation. Voici une liste de questions auxquelles vous pouvez répondre pour réaliser cette évaluation :

- Est-ce que le créneau horaire a été respecté ? Sinon, pourquoi ?
- Est-ce que le thème de départ est celui qui a été traité ? Sinon, pourquoi ?
- Est-ce que j'ai réussi à utiliser tout le vocabulaire / expressions que j'avais préparé ? Sinon, pourquoi ? Est-ce que je pourrai utiliser ces éléments lors d'une prochaine discussion ?
- Est-ce qu'il y a eu des temps morts ? Si oui, pourquoi ? Comment pourrais-je améliorer la situation dans l'avenir ?
- Est-ce que j'ai réussi à communiquer mon incompréhension lorsque ce fut nécessaire ? Sinon, pourquoi ? Qu'est-ce que je pourrai faire la prochaine fois ?
- Est-ce que j'ai réussi à prendre des notes ? Sinon, pourquoi ? Comment procéder la prochaine fois ?
- Est-ce que le locuteur m'a paru efficace dans ses interventions ? Sinon, que pourrais-je lui conseiller d'améliorer ou de changer dans son fonctionnement ?
- Est-ce que le locuteur a transcrit les mots / expressions que je lui ai demandé ? Sinon, pourquoi ? Comment puis-je m'assurer qu'il va bien le faire la prochaine fois ?
- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir communiqué ? Sinon, que pourrais-je modifier ou améliorer pour y arriver ?
- Est-ce que cette conversation s'est déroulée comme je m'y attendais ? Sinon, que s'est-il passé ? Que faire de différent la prochaine fois ?
- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir tout compris ? Si non, pourquoi ? Quels sont les éléments qui sont restés flous ? Serait-il valable de les retraiter ultérieurement ? Avec un autre locuteur ? Comment pourrais-je m'assurer de ne pas rencontrer à nouveau ce même genre de problème ?
- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir été compris ? Sinon, pourquoi ? Que dois-je faire pour être plus facilement compris ? Cela est-il possible à court terme ?
- Est-ce que j'ai obtenu des réponses à toutes mes questions ? Si non, pourquoi, manque de temps ? Problème de compréhension ? Problème technique ? Que puis-je faire pour améliorer la situation la prochaine fois ?
- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir été suffisamment préparé pour la conversation ? Si non, quelles parties ont fait défaut ? Pourquoi ? Que pourrais-je faire pour améliorer la prochaine préparation ?
- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir progressé ? Est-ce que je pense que je vais progresser ?
- Si vous deviez vous noter pour l'ensemble de l'activité, quelle note vous accorderiez-vous pour la partie préparation ? Pour la partie discussion ? Pourquoi ? Quels ont été vos points forts / faibles ?

Option B

Dans cette deuxième version de l'activité, vous utiliserez un texte que vous choisirez selon vos intérêts personnel. L'activité devrait en principe servir uniquement à améliorer votre prononciation. Il vous sera néanmoins possible, en fonction de votre niveau, de poser des questions au fur et à mesure de la lecture pour comprendre le sens du texte ou le vocabulaire.

Préparation

Voici quelques suggestions pour préparer cette activité :

- Choisissez un texte (article de journal, de magazine, sur le Net, script de série télévisée, texte vu en cours de langue, roman, etc...) ou une partie de texte d'une longueur d'environ 5 pages. (Vous n'aurez pas besoin d'autant de texte si votre niveau est bas, mais vous pourriez avoir besoin de plus de texte si votre niveau est élevé) ;
- Si possible, faites parvenir une copie du texte à votre **locuteur natif** (si ce n'est pas possible, vous devrez avoir recours très fréquemment au clavier ce qui risque de ralentir énormément le déroulement de l'activité) ;
- Lisez le texte plusieurs fois à voix haute ;
- Cherchez les définitions des mots ou expressions que vous ne comprenez pas ;
- Préparez, si vous le souhaitez, des questions concernant le vocabulaire ou des expressions du texte pour vous aider à les comprendre ;
- Annoncez par e-mail à votre **locuteur natif** le numéro de l'activité (2) et l'**option B**.

Les autres consignes pour la **conversation** et l'**évaluation** demeurent les mêmes que pour l'option A.

Le locuteur natif

Lorsque vous jouerez le rôle du locuteur natif pour cette activité, vous devrez avoir une copie du document que votre apprenant aura choisi de lire, avant le début de la période de conversation. Vous devrez donc, si nécessaire, lui rappeler par e-mail de vous donner les références du document ou de vous en faire parvenir une copie.

Voici un rappel des consignes concernant le rôle du locuteur natif :

Vous serez le **locuteur natif** lorsque vous ne serez pas en situation d'apprentissage, i.e. lorsque votre rôle consistera à aider un anglophone à apprendre le français. Il s'agit donc pour vous de parler français. **Vous ne serez pas non plus un enseignant de langue.** Votre rôle, en tant que locuteur natif se limite à produire des messages à l'oral, les plus corrects possibles (en fonction de votre connaissance de la langue française). Vous êtes ainsi la composante naturelle d'une simulation de conversation réelle.

Voici quelques conseils que vous devriez garder à l'esprit (et même à portée de main) lorsque vous jouerez le rôle du **locuteur natif** :

- Soyez ponctuel : respectez l'heure de démarrage et l'heure de fin ;
- Si vous avez une communication importante à faire qui ne concerne pas le thème de la conversation, vous devez le faire en anglais ;
- Laissez l'initiative à votre interlocuteur : laissez-le démarrer et annoncer le **type de fonctionnement**, l'activité et/ou le thème choisis ;
- N'essayez pas d'expliquer des règles de grammaire : vous n'êtes pas un enseignant de langue. Si nécessaire rappelez cette règle à votre interlocuteur ;
- N'essayez pas de traduire des mots : vous n'êtes pas un dictionnaire. Pour aider à la compréhension, utilisez le clavier et essayez d'expliquer le mot ou l'expression en français ;
- Si vous ne comprenez pas ce que votre locuteur vous dit, dites-le lui et demandez-lui d'avoir recours à une des **stratégies de communication** ;
- Ajustez votre débit en fonction du niveau de votre interlocuteur : parlez moins vite !
- Soyez positif, encouragez l'apprenant; sans nécessairement le féliciter pour chaque production qui vous semble correcte, prenez le temps de le faire de temps en temps avec des expressions du type : « Ce que tu viens de dire était très bien », ou encore « C'est bien, j'ai tout compris », ça devrait l'encourager à persister ;
- Ne soyez pas négatif dans vos interventions ; sachez nuancer vos propos pour éviter de vexer ou de bloquer l'apprenant. L'humiliation est probablement la pire chose qui puisse arriver à un apprenant. Essayez de toujours souligner un point positif avant de faire une remarque négative. Par exemple, si vous n'avez pas compris le sens d'un message, plutôt que de dire :

- « J'ai rien compris ! », reprenez le ou les mots que vous avez compris pour lui signifier qu'une partie, aussi petite soit-elle, du message a bien été transmise ;
- Donnez toujours une seconde chance à l'apprenant ; s'il produit un message que vous ne comprenez pas, plutôt que de dire « J'ai rien compris ! », demandez-lui de répéter une première fois. Demandez-lui ensuite d'écrire son message. Ensuite, positivez ! (référez-vous au point précédent).

Activité 3 : conversation libre

Cette activité s'apparente beaucoup à l'**Activité 1**, sauf que le thème principal de la conversation ne sera pas de se présenter ; il pourra être de quelque nature que ce soit à condition d'être validé par votre locuteur. Vous devrez donc lui soumettre votre thème avant de le préparer. Pour ce faire, envoyez-lui un e-mail contenant le numéro de l'activité (3) et le thème retenu. Il confirmera votre thème ou vous indiquera qu'il n'est pas d'accord.

Préparation

- choisissez un thème qui vous intéresse ; il peut être de n'importe quelle nature. Plus il vous intéressera, plus la préparation risque de vous sembler aisée. Les différences culturelles semblent être une source inépuisable de thèmes pouvant servir de base pour cette activité. Par exemple les différences entre la France et le pays d'origine de votre locuteur concernant le système scolaire, les repas, les loisirs, la télévision, les voitures, la façon de se vêtir, le travail, etc. peuvent alimenter facilement une conversation. Il ne s'agira pas de tenir un débat sur ce qui est meilleur, mais plutôt de présenter sa propre culture. D'autres thèmes peuvent cependant être retenus comme le sport, la musique, le cinéma etc. ;
- Connaissez-vous le vocabulaire nécessaire ? Faites une liste de mots ou d'expressions que vous connaissez et qui devraient vous être utiles. Vous pouvez également procéder par **carte sémantique** ;
- Avez-vous tout le vocabulaire nécessaire ? Si non, complétez-le à l'aide d'un dictionnaire, d'un ami, d'un enseignant, de l'Internet ;
- Quels temps verbaux devrez-vous utiliser pour chacun des éléments retenus ? Etes-vous en mesure de les utiliser ? Si non, demandez conseil à votre enseignant ;
- Avez-vous pris connaissance des **stratégies de communications** ? Etes-vous prêt(e) à les utiliser ?
- Avez-vous pris rendez-vous avec un **locuteur anglophone** ?
- Avez-vous choisi le **type de fonctionnement** ?
- Avez-vous l'intention de poser des questions ? Si oui, sont-elles prêtes ?
- Avez-vous préparé votre **introduction** ?
- Avez-vous préparé votre **conclusion** ?

Conversation

Vous voilà maintenant prêt(e) à entamer votre conversation. Voici à nouveau les listes de recommandations concernant votre rôle **d'apprenant** et le déroulement de la **conversation** :

En tant qu'**apprenant** :

- Soyez ponctuel : respectez l'heure de démarrage et l'heure de fin ;
- Si vous une communication importante à faire qui ne concerne pas le thème de la conversation, vous devez le faire en anglais ;
- Prenez l'initiative : démarrez et confirmez le **type de fonctionnement**, l'activité et/ou le thème choisis ;

- N'insistez pas sur les règles de grammaire : votre interlocuteur n'est pas un enseignant de langue. Pensez à un enfant qui apprend sa langue maternelle : personne ne lui enseigne les règles de grammaire et pourtant il apprend à les produire correctement ;
- Ne demandez pas de traduction de mots : votre interlocuteur n'est pas un dictionnaire. Pour faciliter votre compréhension, demandez-lui d'expliquer un mot inconnu en anglais et de l'écrire au clavier. Vous pourrez le chercher dans un dictionnaire après la conversation ;
- Si vous ne comprenez pas ce que votre interlocuteur vous dit, dites-le lui et demandez-lui d'avoir recours à une des **stratégies de communication** ;
- Demandez à votre interlocuteur d'ajuster son débit en fonction de votre niveau : qu'il parle moins vite !
- Demandez-lui d'avoir recours au clavier.

Concernant le déroulement de la **conversation** :

- lancez la conversation à l'aide de votre introduction, dans laquelle vous confirmerez le type de fonctionnement choisi ;
- essayez d'utiliser au maximum le matériel que vous aurez préparé ;
- interrompez votre interlocuteur lorsque c'est nécessaire (même si ça vous semble nécessaire à chaque mot !) et utiliser les **stratégies de communication** même si ça vous semble lourd ;
- surveillez l'heure et utilisez votre phrase de conclusion pour terminer la conversation ;
- prenez un nouveau RDV ou confirmez le prochain RDV (si approprié).

Evaluation

Cette dernière étape est également très importante car elle vous aidera à régler les problèmes que vous avez pu rencontrer et vous permettra éventuellement d'être plus efficace lors de votre prochaine conversation. Voici une liste de questions auxquelles vous pouvez répondre pour réaliser cette évaluation :

- Est-ce que le créneau horaire a été respecté ? Sinon, pourquoi ?
- Est-ce que le thème de départ est celui qui a été traité ? Sinon, pourquoi ?
- Est-ce que j'ai réussi à utiliser tout le vocabulaire / expressions que j'avais préparé ? Sinon, pourquoi ? Est-ce que je pourrai utiliser ces éléments lors d'une prochaine discussion ?
- Est-ce qu'il y a eu des temps morts ? Si oui, pourquoi ? Comment pourrais-je améliorer la situation dans l'avenir ?
- Est-ce que j'ai réussi à communiquer mon incompréhension lorsque ce fut nécessaire ? Sinon, pourquoi ? Qu'est-ce que je pourrai faire la prochaine fois ?
- Est-ce que j'ai réussi à prendre des notes ? Sinon, pourquoi ? Comment procéder la prochaine fois ?
- Est-ce que le locuteur m'a paru efficace dans ses interventions ? Sinon, que pourrais-je lui conseiller d'améliorer ou de changer dans son fonctionnement ?
- Est-ce que le locuteur a transcrit les mots / expressions que je lui ai demandé ? Sinon, pourquoi ? Comment puis-je m'assurer qu'il va bien le faire la prochaine fois ?
- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir communiqué ? Sinon, que pourrais-je modifier ou améliorer pour y arriver ?
- Est-ce que cette conversation s'est déroulée comme je m'y attendais ? Sinon, que s'est-il passé ? Que faire de différent la prochaine fois ?
- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir tout compris ? Si non, pourquoi ? Quels sont les éléments qui sont restés flous ? Serait-il valable de les retravailler ultérieurement ? Avec un autre locuteur ? Comment pourrais-je m'assurer de ne pas rencontrer à nouveau ce même genre de problème ?
- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir été compris ? Sinon, pourquoi ? Que dois-je faire pour être plus facilement compris ? Cela est-il possible à court terme ?

- Est-ce que j'ai obtenu des réponses à toutes mes questions ? Si non, pourquoi, manque de temps ? Problème de compréhension ? Problème technique ? Que puis-je faire pour améliorer la situation la prochaine fois ?
- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir été suffisamment préparé pour la conversation ? Si non, quelles parties ont fait défaut ? Pourquoi ? Que pourrais-je faire pour améliorer la prochaine préparation ?
- Est-ce que j'ai le sentiment d'avoir progressé ? Est-ce que je pense que je vais progresser ?
- Si vous deviez vous noter pour l'ensemble de l'activité, quelle note vous accorderiez-vous pour la partie préparation ? Pour la partie discussion ? Pourquoi ? Quels ont été vos points forts / faibles ?

Vous pouvez maintenant communiquer vos impressions par écrit au locuteur natif si vous le souhaitez et/ou sur le site de la téléconférence.

Le locuteur natif

Lorsque vous jouerez le rôle du locuteur natif pour cette activité, vous devrez simplement connaître à l'avance le thème de l'activité.

Pour rappel, voici les consignes concernant le rôle du locuteur natif :

Vous serez le **locuteur natif** lorsque vous ne serez pas en situation d'apprentissage, i.e. lorsque votre rôle consistera à aider un anglophone à apprendre le français. Il s'agit donc pour vous de parler en français. **Vous ne serez pas non plus un enseignant de langue.** Votre rôle, en tant que locuteur natif se limite à produire des messages à l'oral, les plus corrects possibles (en fonction de votre connaissance de la langue française). Vous êtes ainsi la composante naturelle d'une simulation de conversation réelle.

Voici quelques conseils que vous devriez garder à l'esprit (et même à portée de main) lorsque vous jouerez le rôle du **locuteur natif** :

- Soyez ponctuel : respectez l'heure de démarrage et l'heure de fin ;
- Si vous avez une communication importante à faire qui ne concerne pas le thème de la conversation, vous devez le faire en anglais ;
- Laissez l'initiative à votre interlocuteur : laissez-le démarrer et annoncer le **type de fonctionnement**, l'activité et/ou le thème choisis ;
- N'essayez pas d'expliquer des règles de grammaire : vous n'êtes pas un enseignant de langue. Si nécessaire rappelez cette règle à votre interlocuteur ;
- N'essayez pas de traduire des mots : vous n'êtes pas un dictionnaire. Pour aider à la compréhension, utilisez le clavier et essayez d'expliquer le mot ou l'expression en français ;
- Si vous ne comprenez pas ce que votre locuteur vous dit, dites-le lui et demandez-lui d'avoir recours à une des **stratégies de communication** ;
- Ajustez votre débit en fonction du niveau de votre interlocuteur : parlez moins vite !
- Soyez positif, encouragez l'apprenant; sans nécessairement le féliciter pour chaque production qui vous semble correcte, prenez le temps de le faire de temps en temps avec des expressions du type : « Ce que tu viens de dire était très bien », ou encore « C'est bien, j'ai tout compris », ça devrait l'encourager à persister ;
- Ne soyez pas négatif dans vos interventions ; sachez nuancer vos propos pour éviter de vexer ou de bloquer l'apprenant. L'humiliation est probablement la pire chose qui puisse arriver à un apprenant. Essayez de toujours souligner un point positif avant de faire une remarque négative. Par exemple, si vous n'avez pas compris le sens d'un message, plutôt que de dire : « J'ai rien compris ! », reprenez le ou les mots que vous avez compris pour lui signifier qu'une partie, aussi petite soit-elle, du message a bien été transmise ;
- Donnez toujours une seconde chance à l'apprenant : s'il produit un message que vous ne comprenez pas, plutôt que de dire « J'ai rien compris ! », demandez-lui de répéter une

première fois. Demandez-lui ensuite d'écrire son message. Ensuite, positivez ! (référez-vous au point précédent).

Activité 4 : La télévision

Cette activité s'adresse en priorité à des apprenants dont le niveau est déjà assez avancé, c'est la plus difficile à faire et elle demande une partie de préparation assez longue.

Objectifs

Cette activité veut non seulement vous permettre d'améliorer votre capacité à discuter en anglais mais également de découvrir et mieux comprendre un ou plusieurs aspects de la culture américaine.

Description de l'activité

Vous devrez choisir un épisode d'une série télévisée américaine⁸ (ou de tout autre série en version originale anglaise), lire le script, le résumer, regarder l'épisode, le comprendre et l'analyser brièvement pour en extraire des éléments qui vous serviront comme sujets de discussion. Vous devrez ensuite discuter avec un locuteur anglophone. Vous devrez, dans une dernière partie, analyser votre travail de préparation et votre performance à l'oral. Il est également possible de travailler sur un autre type de document audio-visuel à condition d'avoir le script en version anglaise.

Démarche proposée

Sans constituer une démarche incontournable, voici une suggestion d'étapes qui devraient vous permettre de mieux profiter de votre discussion. Les étapes 1 à 6 et 8 à 10 sont facultatives, seule l'étape 7 est obligatoire pour vous permettre d'atteindre les objectifs de l'activité.

1. *Choix de l'épisode : 1 heure*

Visionnez rapidement quelques épisodes de séries télévisées américaine auxquels vous aurez facilement accès. Choisissez un épisode qui vous semble contenir des éléments spécifiques de la culture américaine et pour lequel vous pourrez obtenir le script.⁹

2. *Connaître l'épisode : 2 heures*

Visionnez l'épisode choisi plusieurs fois pour bien en connaître les principales séquences. Notez les séquences qui vous ont surpris, choqué, intéressé. Notez également les séquences où vous souhaitez avoir des explications sur le vocabulaire, le contexte ou bien l'aspect culturel.

3. *Lire le script : 1 heure*

Soulignez les mots ou expressions difficiles. Essayez de les comprendre en utilisant un dictionnaire, l'Internet, en questionnant vos pairs, votre tuteur. Enluminez les séquences qui, selon vous, méritent d'être analysées ou pour lesquelles vous souhaitez avoir des éclaircissements.

4. *Analyse de l'épisode : 3 heures*

Vous pouvez maintenant vous concentrer sur un aspect particulier de l'épisode en fonction de votre niveau de langue et de votre connaissance de la culture américaine. Vous ne pourrez analyser complètement l'épisode choisi. Voici quelques thèmes possibles pour l'analyse, suivis de

⁸ Il est ici suggéré de choisir un épisode disponible à la bibliothèque de l'UTT.

⁹ La plupart des scripts sont disponibles à l'adresse suivante :
<http://www.geocities.com/Hollywood/9151/scripts.htm>

questions auxquelles vous pouvez répondre pour faciliter la rédaction de votre résumé et de votre analyse.

Contexte général :

Pourquoi avez-vous choisi cette série / cet épisode ?
Avez-vous déjà rédigé des résumés ?
Si oui, comment aviez-vous procédé ?
Ces résumés ont-ils été évalués ?
Quels étaient vos points forts ? Vos points faibles ?
Si non, comment comptez-vous procéder ?
Avez-vous déjà fait l'analyse d'un document écrit / audio-visuel ?
Si oui, comment aviez-vous procédé ?
Ces analyses ont-elles été évaluées ?
Quels étaient vos points forts ? Vos points faibles ?
Si non, comment comptez-vous procéder ?

Le scénario :

Quelle est la (les) principale(s) intrigue(s) ?
Quels mots clés pourriez-vous utiliser pour résumer l'épisode ?
Quel personnage semble le plus important ?
Quels sont les moments clés ? les plus drôles ? les plus tristes ?
Est-ce que les personnages sont confrontés à des problèmes ? lesquels ?
Quelles sont les causes / conséquences de ces problèmes ?
Quelle séquence / événement vous semble le plus important ?
Quelle séquence / événement vous semble le plus surprenant ?
Quelle séquence / événement vous semble le plus choquant ?
Quelle(s) séquence(s) nécessite(nt) des explications ?

Le vocabulaire :

Y a-t-il des mots / expressions que vous ne comprenez pas ? notez-les.
Pouvez-vous deviner leurs sens à partir du contexte ?
Pensez-vous que ces mots / expressions soient spécifiques au contexte ?
Pourriez-vous remplacer ces mots / expressions par d'autres que vous connaissez ?
Pensez-vous qu'il y a une justification à l'usage de ces mots plutôt que ceux que vous connaissez ?
Sont-ils essentiels pour bien comprendre l'épisode ?
Y a-t-il des mots pour lesquels vous n'arrivez pas à trouver de définition dans le dictionnaire ?
Pouvez-vous expliquer pourquoi ?
Pensez-vous qu'il s'agit d'un problème de registre ?
Y a-t-il des nouveaux mots qui reviennent souvent ? Pourquoi ?
Pouvez-vous expliquer pourquoi vous ne connaissiez pas ces mots qui semblent d'un usage courants ?
Avez-vous lu des erreurs dans le script ?
Pensez-vous qu'il s'agit vraiment d'erreurs ou bien qu'elles auraient pu avoir été faites intentionnellement ? Pourquoi ?
Y a-t-il des mots / expressions que vous n'avez compris seulement après les avoir lus ?
Pouvez-vous les entendre maintenant ? Les prononcer correctement ?

La grammaire :

Avez-vous relevé des erreurs de grammaire ?
Si oui, s'agit-il de vraies erreurs ou d'erreurs intentionnelles ?
S'il s'agit d'erreurs intentionnelles, pourquoi ont-elles été introduites ?

Y a-t-il des éléments liés à la grammaire qui vous surprennent ? Pouvez-vous les expliquer ?
Y a-t-il des temps verbaux qui vous posent problème ?

Les séquences drôles :

Pouvez-vous expliquer toutes les situations drôles ?
Font-elles référence à des épisodes passés ?
Ont-elles un lien avec l'humour américain ?
S'agit-il de jeux de mots ?
Pensez-vous que ces séquences seraient également drôles si elles étaient traduites littéralement ?
Pensez-vous que ces séquences seraient également drôles si elles se produisaient dans un contexte français ?
Y a-t-il des séquences qui semblent être drôles mais qui ne vous amusent pas ? Pourquoi ? Pensez-vous que seuls des Américains peuvent rire d'une telle situation ?

Les différences culturelles :

Quels sont les principaux événements / problèmes vécus par les personnages de l'épisode ?
Quelles en sont les causes / conséquences ?
Est-ce que ces événements / problèmes semblent avoir une importance vitale pour les personnages ?
Est-ce que cette importance vous semble démesurée ?
Comment est-ce que ces événements / problèmes sont gérés ?
Est-ce que ce genre d'événements / problèmes peut survenir en France ?
Si oui, les auriez-vous gérés de la même façon que dans l'épisode ? Qu'auriez-vous fait ?
Pouvez-vous expliquer la différence / similarité en terme d'importance accordée à ces événements / problèmes par rapport à votre réalité ?
Pouvez-vous établir des liens entre votre vie et l'épisode ?

La réalité culturelle américaine :

Pouvez-vous identifier des éléments qui n'existent pas ou qui existent différemment dans votre culture ?
Que connaissez-vous de la place qu'occupent ces éléments dans la culture américaine ?
Quelle place occupe-t-il dans votre culture ?
Pouvez-vous expliquer ces différences ?
Est-ce que ces éléments semblent occuper une place importante dans la vie des Américains ?
Quel pourrait être l'équivalent français de cet élément ?

5. Résumé et analyse de l'épisode : 2 heures

Vous devriez maintenant avoir tous les éléments nécessaires pour faire un résumé et une courte analyse de l'épisode ou d'une partie de l'épisode en sélectionnant des éléments qui vous posent problème et pour lesquels vous allez tenter d'obtenir des réponses lors de votre discussion.

Pour le résumé, vous devriez utiliser le discours indirect, i.e. raconter l'histoire. Vous pouvez commencer votre résumé en divisant le texte ou la vidéo en scènes. Vous pourrez ensuite identifier les trames principales et les assembler pour compléter votre résumé.

Pour l'analyse, vous pouvez retenir le ou les éléments qui vous posent problème ou sur lesquels vous souhaitez vous entretenir avec le locuteur natif et les mettre en parallèle avec le résumé. Vous pouvez aisément réaliser cette tâche en divisant les feuilles que vous allez utiliser pour votre résumé en deux colonnes ; la première servira pour écrire le résumé et la seconde pour noter les éléments de votre analyse.

6. Préparer la discussion : 2 heures

Faites maintenant une version anglaise de votre résumé et de votre analyse de l'épisode. A partir de ces éléments, préparez des questions que vous souhaiteriez poser et / ou simplement une liste de thèmes que vous souhaiteriez utiliser comme sujet de discussion.

Essayez d'anticiper vos interventions et assurez-vous d'avoir les mots / expressions anglais qui vous serviront à émettre votre opinion.

7. A vous de parler ! : 1 heure¹⁰

Vous arrivez maintenant à l'étape la plus difficile, la conversation. Vous pouvez utiliser votre résumé et / ou votre analyse en tout ou en partie comme support pour poser des questions et / ou simplement discuter. Vous pourriez par exemple démarrer en racontant à votre interlocuteur le fait que vous avez regardé un épisode de série télévisée et le lui résumer en lui expliquant ce que vous avez compris et / ou ce qui vous pose problème.

Pour rappel, voici quelques consignes¹¹ qui devraient vous faciliter la discussion :

- préparez une introduction en anglais qui explique ce que vous avez l'intention de faire ;
- déterminez l'heure de fin ;
- utilisez le clavier si votre interlocuteur ne comprend pas votre introduction ;
- n'essayez pas de parler trop vite ;
- n'hésitez pas à interrompre votre interlocuteur, sachant que lui, en revanche, ne devrait pas vous interrompre ;
- prenez des notes sur les interventions de votre interlocuteur à l'aide du clavier ;
- faites ralentir le débit de votre interlocuteur si nécessaire ;
- résumez souvent oralement et à l'écrit ce que votre interlocuteur vous a transmis pour confirmer la compréhension ;
- en cas d'incompréhension majeure, utilisez les expressions toutes faites et / ou le traducteur automatique ;
- lorsqu'il ne reste que quelques minutes, faites un résumé global oral et / ou écrit que vous soumettez à votre interlocuteur pour confirmation ;
- remerciez et saluez votre interlocuteur.

8. Evaluation : 1 heure

Vous arrivez maintenant à une étape cruciale pour la suite de votre apprentissage : l'évaluation. Il s'agit ici d'une auto-évaluation qui devrait vous permettre de mieux comprendre les difficultés auxquelles vous avez été confronté lors de la discussion pour être plus efficace la prochaine fois.

Voici une liste de questions qui devraient vous permettre de réaliser cette auto-évaluation :

- Avez-vous le sentiment d'avoir tout compris ? Si non, pourquoi ? Quels sont les éléments qui sont restés flous ? Serait-il valable de les retraiter ultérieurement ? Avec un autre locuteur ? Comment pourriez-vous vous assurer de ne pas rencontrer à nouveau ce même genre de problème ?
- Avez-vous le sentiment d'avoir été compris ? Sinon, pourquoi ? Que devez-vous faire pour être plus facilement compris ? Cela vous semble-t-il possible à court terme ?
- Avez-vous obtenu des réponses à toutes vos interrogations ? Si non, pourquoi, manque de temps ? Problème de compréhension ? Problème technique ? Que pourriez-vous faire pour améliorer la situation la prochaine fois ?

¹⁰ Cette durée peut varier d'un locuteur à l'autre et doit être négociée avant le début de la discussion.

¹¹ Les consignes complètes se trouvent dans le *Guide du locuteur* de ce cours.

- Avez-vous le sentiment d'avoir été suffisamment préparé pour la conversation ? Si non, quelles parties vous ont fait défaut ? Pourquoi ? Que pourriez-vous faire pour améliorer la prochaine préparation ?
- Pensez-vous avoir progressé par rapport à votre niveau de départ ?
- Si vous deviez vous noter pour l'ensemble de l'activité, quelle note vous accorderiez-vous pour la partie préparation ? Pour la partie discussion ? Pourquoi ? Quels ont été vos points forts / faibles ?

9. *Nouvelle discussion : 1 à 10 heures*

Vous pouvez réutiliser le matériel que vous avez mis au point pour cette conversation autant de fois que vous le souhaitez. Il semble cependant préférable de changer d'activité ou, au moins, d'épisode, après un certain nombre d'heures pour faire évoluer le vocabulaire et les structures grammaticales.

10. *La rétroaction : 1 heure*

Vous pouvez maintenant vous joindre à la téléconférence pour partager votre expérience et / ou contacter votre tuteur pour lui soumettre le résumé de votre conversation afin d'obtenir de la rétroaction.

Le locuteur natif

Il ne vous sera pas obligatoire d'avoir vu le document vidéo choisi par l'apprenant pour jouer le rôle du locuteur. S'il vous est cependant possible de le faire, la conversation pourrait être plus efficace.

Pour rappel, voici les consignes concernant le locuteur natif :

Vous serez le **locuteur natif** lorsque vous ne serez pas en situation d'apprentissage, i.e. lorsque votre rôle consistera à aider un anglophone à apprendre le français. Il s'agit donc pour vous de parler français. **Vous ne serez pas non plus un enseignant de langue.** Votre rôle, en tant que locuteur natif se limite à produire des messages à l'oral, les plus corrects possibles (en fonction de votre connaissance de la langue française). Vous êtes ainsi la composante naturelle d'une simulation de conversation réelle.

Voici quelques conseils que vous devriez garder à l'esprit (et même à portée de main) lorsque vous jouerez le rôle du **locuteur natif** :

- Soyez ponctuel : respectez l'heure de démarrage et l'heure de fin ;
- Si vous avez une communication importante à faire qui ne concerne pas le thème de la conversation, vous devez le faire en anglais ;
- Laissez l'initiative à votre interlocuteur : laissez-le démarrer et annoncer le **type de fonctionnement**, l'activité et/ou le thème choisis ;
- N'essayez pas d'expliquer des règles de grammaire : vous n'êtes pas un enseignant de langue. Si nécessaire rappelez cette règle à votre interlocuteur ;
- N'essayez pas de traduire des mots : vous n'êtes pas un dictionnaire. Pour aider à la compréhension, utilisez le clavier et essayer d'expliquer le mot ou l'expression en français ;
- Si vous ne comprenez pas ce que votre locuteur vous dit, dites-le lui et demandez-lui d'avoir recours à une des **stratégies de communication** ;
- Ajustez votre débit en fonction du niveau de votre interlocuteur : parlez moins vite !
- Soyez positif, encouragez l'apprenant; sans nécessairement le féliciter pour chaque production qui vous semble correcte, prenez le temps de le faire de temps en temps avec des expressions du type : « Ce que tu viens de dire était très bien », ou encore « C'est bien, j'ai tout compris », ça devrait l'encourager à persister ;

- Ne soyez pas négatif dans vos interventions ; sachez nuancer vos propos pour éviter de vexer ou de bloquer l'apprenant. L'humiliation est probablement la pire chose qui puisse arriver à un apprenant. Essayez de toujours souligner un point positif avant de faire une remarque négative. Par exemple, si vous n'avez pas compris le sens d'un message, plutôt que de dire : « J'ai rien compris ! », reprenez le ou les mots que vous avez compris pour lui signifier qu'une partie, aussi petite soit-elle, du message a bien été transmise ;
- Donnez toujours une seconde chance à l'apprenant ; s'il produit un message que vous ne comprenez pas, plutôt que de dire « J'ai rien compris ! », demandez-lui de répéter une première fois. Demandez-lui ensuite d'écrire son message. Ensuite, positivez ! (référez-vous au point précédent).

Annexe 15 : Message d'accueil transmis aux locuteurs anglophones

Dear XXXXXX

Thank you for your reply. I have enrolled you for the bilingual conversation activities. This simply means that you now have access to the Internet site dedicated to these activities and that some of my students will contact you to have live conversations with you. On this site you will find some suggested activities, the list of all the participants and some links to help you with MSN Messenger in case you don't already have it.

At this point, you have two options: either you decide you want to have access to the site and in this case you have to follow the instructions below or, you simply wait for the French students to contact you; I have given them your e-mail address so they should contact you soon. If you choose that second option, you don't need to go to the site.

To get connected to the site you have to go to this address: <http://temis.utt.fr> and then log in with your user name and your password.

Your user name: pailler

Your password: pailler

Then click on the "Bilingual Conversations Bilingues" link. Then go to "Forum" (conversation board) and read the messages in "Coordination", they will explain to you how to complete your user's profile so that the other participants can get in touch with you more easily. But again, even if you don't have time to take care of this, my students will contact you.

Please, do not hesitate to contact me if you have any questions that my students cannot answer.

Amusez-vous bien !

Annexe 16 : Les instructions pour les activités d'apprentissage

Semaine 1

Bonjour à tous,

l'activité de conversations bilingues à distance démarre officiellement aujourd'hui. **Je vous contacterai à tous les mercredi pour vous donner les instructions de la semaine.** Votre semaine de travail s'étalera donc toujours du mercredi au mercredi suivant.

Certains d'entre vous n'ont pas encore fait le test de positionnement pour une raison ou une autre, ce n'est pas grave pour l'instant. Je vous recontacterai bientôt à ce sujet.

Cette semaine vous avez tous quelques tâches de démarrage à effectuer.

Première tâche: compléter son profil utilisateur (20 minutes)

vous devez compléter votre profil utilisateur sur le site internet des conversations bilingues. Certains d'entre vous l'ont déjà fait car ils utilisent déjà le site. Si c'est le cas, je vous suggère de relire votre profil pour éventuellement le mettre à jour.

Pour ceux qui n'ont pas encore créé leur profil, vous devez vous rendre à l'adresse suivante: <http://temis.utt.fr>, vous arriverez sur le serveur intranet des cours à distance de l'UTT.

Pour vous connecter, vous utilisez votre login et votre mot de passe habituel. Choisissez ensuite le cours Bilingual Conversations Bilingues. Si jamais vous éprouvez des difficultés à ce niveau, veuillez contacter Paula Caterino, paula.caterino@utt.fr. Lorsque vous serez sur le site des conversations bilingues, cliquez sur "Version Française", ensuite sur "Profil personnel", et finalement "Instructions". Lisez ces instructions et complétez votre profil utilisateur. Il est très utile pour permettre à des locuteurs natifs anglophones de vous identifier et de vous contacter pour discuter avec vous.

Deuxième tâche: explorer le site (20 minutes)

Dès que vous aurez complété votre profil utilisateur, vous devez explorer le site pour vous familiariser avec son contenu.

Troisième tâche: lecture de documents (30 minutes)

Vous devez maintenant lire et comprendre les deux documents suivants de la section "Activités":

"Présentations des activités" et "Activité 1".

Il n'est pas nécessaire de préparer maintenant l'activité 1, ce sera la tâche de la semaine prochaine.

Quatrième tâche: prendre un rendez-vous avec un locuteur natif

Vous devez maintenant prendre un rendez-vous par internet pour discuter à l'aide de MSN Messenger ou de SKYPE avec un locuteur natif entre le 15 et le 22 février. Ce sera probablement une étape assez difficile à réaliser et qui demandera assez de temps. Les personnes que vous allez contacter n'auront pas les mêmes instructions que vous. Certaines sont connectées au site, d'autres pas. Vous ne devez jamais prendre pour acquis qu'elles auront pris connaissances des **Stratégies de communications** ou bien des **Activités** proposées sur le site. **PENSEZ AU DECALAGE HORAIRE SI VOUS CONTACTEZ DES AMERICAINS.**

Lorsque vous contactez un locuteur anglophone par e-mail pour prendre un rendez-vous pour discuter, vous devez d'abord dire que vous participez à un programme de conversations bilingues français - anglais et que vous souhaitez discuter avec eux en anglais pour améliorer votre anglais et qu'en échange vous acceptez de discuter avec eux en français. Dites bien que vous vivez en France et que vous voulez discuter en direct et non pas par écrit. Vous pouvez annoncer le thème de votre première conversation qui sera de faire connaissance. Chaque rendez-vous devrait être d'une heure. Prenez toujours deux rendez-vous; un pour discuter en anglais et un pour discuter en français.

Pour vous aider, voici la liste des gens qui sont inscrits au site et qui s'attendent à être contactés:

xxxxx@xxx

Voici maintenant une liste de gens susceptibles d'accepter de discuter avec vous, mais qui n'ont pas donné leur accord. Vous pouvez les contacter pour leur demander s'ils accepteraient de discuter avec vous et leur proposer un rendez-vous:

xxxxx@xxx

Bon courage, n'hésitez pas à me contacter en cas de problème.

Semaine 2

Bonjour à tous, j'espère que vous avez eu le temps de lire les documents et surtout que votre recherche de partenaire de conversation s'est avérée fructueuse.

Si vous n'avez pas encore cherché de locuteur anglophone, **VOUS AVEZ DU RETARD !** N'attendez pas à la dernière minute, ce n'est pas évident à trouver.

Aujourd'hui démarre la semaine 2.

Voici vos tâches pour cette semaine :

Première tâche : prendre rendez-vous avec un locuteur natif

Si ce n'est pas déjà fait, trouvez un locuteur natif anglophone et prenez rendez-vous avec cette personne pour votre première conversation qui doit avoir lieu la semaine prochaine, soit au plus tard le 21 février.

Deuxième tâche : préparer l'activité 1 (1 heure)

Relisez les instructions concernant l'activité 1 sur le site et préparez cette première conversation. Pour vous aider à vous motiver à bien préparer cette première activité, vous devez me faire parvenir par e-mail l'un **ou** l'autre des documents suivants :

- une liste des mots / expressions que vous comptez utiliser lors de cette première conversation
- ou**
- une carte sémantique sur le thème « se présenter ».

Vous pourrez également montrer ce document à votre locuteur natif, avant, pendant ou même après votre première conversation.

N.B. Je sais que certains d'entre vous vont discuter avec des gens qu'ils connaissent relativement bien. Refaites quand même l'activité car elle concerne la première partie du speaking test du Bulats et vous devez donner une bonne impression à cette partie du test pour augmenter vos chances de succès.

Pour donner une bonne impression, vous devez avoir le vocabulaire nécessaire, avoir un bon rythme et il est primordial que votre interlocuteur vous comprenne.

Pour viser une meilleure préparation au test oral du Bulats, les mots / expressions ou la carte sémantique que vous allez préparer devrait couvrir les thèmes suivants :

- vos origines ;
- votre ville ;
- votre famille ;
- vos études ;
- vos stages ;
- voyages à l'étranger ;
- voyages en France ;
- l'apprentissage de l'anglais (depuis combien de temps, ce que vous trouvez difficile, ce que vous avez fait jusqu'à maintenant, etc...) ;
- projets d'avenir, carrière envisagée ;
- loisirs, hobby.

Pour cette première conversation, je vous suggère d'adopter une **interactivité de type 2**, c-à-d que vous allez parler beaucoup et le locuteur ne devra intervenir uniquement lorsqu'il ne comprend pas ou au contraire pour vous signaler qu'il comprend. N'oubliez pas d'expliquer brièvement au locuteur ce que vous attendez de lui avant de démarrer la conversation.

Troisième tâche : échanger ses premières impressions avec les participants de l'UTT (15 minutes)

Allez sur le forum « Echanges / commentaires » du site des **Bilingual Conversations Bilingues**, et répondez au message « Premières impressions ».

Le fait de communiquer avec des gens qui sont dans la même situation que vous, c-à-d qui suivent le programme comme vous en tant que locuteurs francophones apprenant l'anglais, peut être très bénéfique car vous pourrez vous aider mutuellement en racontant votre expérience, ce qui fonctionne bien, ce qui va moins bien, vous pourrez vous donner des conseils, échanger des astuces, etc. Il arrive très souvent qu'un étudiant arrive mieux qu'un enseignant à vous expliquer une chose que vous ne comprenez pas.

Semaine 3

Mercredi le 15 février 2006

Bonjour, aujourd'hui démarre la troisième semaine.

Voici les tâches que vous devrez accomplir (le rythme va sans doute vous sembler très intense, mais je vous promets que dès que le semestre aura débuté, nous allons ralentir):

Première tâche : 1^{ère} conversation (1 heure)

Si tout se passe bien pour vous, vous devriez normalement avoir votre première conversation en anglais cette semaine. Relisez les consignes générales et les consignes spécifiques à la tâche 1. Si votre locuteur est inscrit au programme et qu'il a accès au site, proposez-lui de lire les consignes qui le concernent avant le jour J.

Si vous n'avez toujours pas trouvé de locuteur anglophone, **veuillez me contacter d'urgence.**

Si votre conversation se déroule beaucoup plus rapidement que prévu, par exemple si au bout de 15 minutes vous n'avez plus rien à dire, que vous sentez que vous n'êtes pas en mesure d'improviser et que votre interlocuteur ne semble pas vouloir prendre d'initiative, ce n'est vraiment pas grave. Vous pouvez demander à votre locuteur de vous dire ce qu'il en pense, est-ce qu'il a bien tout compris ? Si oui faites votre conclusion et notez dans votre auto-évaluation que vous n'aviez pas assez de matériel pour tenir pendant une heure. Si non, dites-lui que vous allez recommencer tout de suite.

Deuxième tâche : évaluer votre conversation (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre conversation, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains problèmes qui auraient pu survenir lors de la conversation. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de l'Activité 1 concernant cette étape.

Troisième tâche : donnez vos impressions sur le forums « Echanges / comments » (5 minutes)

Allez sur le forum « Echanges / comments » et, à partir de votre auto-évaluation, donnez brièvement vos impressions sur votre conversation ; sur le déroulement, sur les réactions de votre interlocuteur, sur votre capacité à communiquer, etc.

Quatrième tâche : préparer la deuxième conversation (1 heure)

Vous devrez tout d'abord prendre un nouveau rendez-vous pour cette seconde conversation en anglais. Souvenez-vous qu'il n'est pas nécessaire de faire toutes vos conversations avec le même anglophone, il se peut, pour une raison ou une autre que vous ne puissiez ou ne souhaitiez pas discuter toujours avec la même personne.

Pour cette deuxième conversation, je vous propose de réaliser l'**Activité 3** que vous trouverez sur le site des conversations bilingues, il s'agit en fait d'une activité de lecture. Cette activité devrait vous permettre d'améliorer votre prononciation. Votre prononciation doit vous permettre d'être clair et bien compris pour réussir le speaking test du Bulats. Souvenez-vous que le Bulats mesure essentiellement votre capacité à communiquer en anglais.

Lisez les instructions de l'**Activité 3** sur le site. À la section préparation, vous verrez qu'il vous est demandé de choisir un texte. Je vous propose d'utiliser le document **Présentation des activités** que vous trouverez sur le site en cliquant sur le lien **Activités**.

Je vous rappelle que l'objectif de cette activité est de travailler votre prononciation et que par conséquent il est souhaitable que votre locuteur vous interrompe lorsque c'est nécessaire.

Cinquième tâche : envoyer un message à votre locuteur anglophone (10 minutes)

Pour vous aider à réussir votre lecture, vous devez envoyer un message écrit à votre locuteur anglophone au moins un jour avant la conversation pour lui expliquer ce que vous allez faire (lui lire un document) et lui dire ce que vous attendez de lui (qu'il vous écoute et vous interrompe lorsqu'il ne comprend pas). Vous pouvez me soumettre votre message avant de l'envoyer si vous souhaitez que je le vérifie. Je vous demanderai dans tous les cas de me mettre en copie du message que vous allez envoyer à votre locuteur.

Bon courage !

Semaine 4

22 février 2006

Bonjour à tous, aujourd'hui nous démarrons la semaine 4, encore beaucoup de travail en perspective. Pensez que tout ce que vous faites, que ce soit à l'écrit ou à l'oral est très formateur et vous aide à progresser. Vous êtes en train de prendre de l'avance sur votre semestre d'anglais !!!

Si vous n'avez pas encore démarré les activités, il devient urgent de le faire. Ces activités n'auront d'effets positifs qu'à la condition d'être réalisées sur une base régulière.

Voici les tâches pour cette semaine :

Première tâche : conversation numéro 2 (une heure)

Vous devriez faire votre deuxième conversation en anglais cette semaine. Encore une fois, si vous n'avez pas trouvé de locuteur anglophone, **contactez-moi pour que nous tentions de trouver rapidement une solution à ce problème.**

N'oubliez pas d'envoyer à l'avance un e-mail pour expliquer brièvement à votre locuteur ce que vous allez faire et ce que vous attendez de lui, c-à-d de s'assurer qu'il comprend bien tout ce que vous allez lui lire.

Deuxième tâche : évaluer votre conversation (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre lecture, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains problèmes qui auraient pu survenir lors de l'activité. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de l'Activité 3 concernant cette étape.

Troisième tâche : donner vos impressions sur le forums « Echanges / commentaires » (5 minutes)

Allez sur le forum « Echanges / commentaires » et, à partir de votre auto-évaluation, donnez brièvement vos impressions sur votre lecture ; sur le déroulement, sur les réactions de votre interlocuteurs, sur votre capacité à communiquer, etc.

Quatrième tâche : préparer la conversation 3 (30 minutes)

Pour cette troisième conversation, je vous propose de vous soumettre à une interview. Cette activité s'apparente beaucoup à la première partie du speaking test du Bulats au cours de laquelle l'examineur va vous interviewer. Le matériel que vous aurez préparé pour la première conversation sera ici très utile. Je vous suggère donc de le revoir.

Pour cette conversation, je vous propose d'adopter une **interactivité de type 1**, c-à-d où vous et votre locuteur devrez intervenir de façon assez spontanée. Rappelez vous que la spontanéité est un des éléments importants dans l'évaluation de la première partie du speaking test du Bulats.

Je vous suggère également de relire les **Stratégies de communications** qui risquent d'être fort utiles lors de cette conversation.

Cinquième tâche : envoyer un message à votre locuteur anglophone (10 minutes)

Pour vous aider à réussir votre interview, vous devez envoyer un message écrit à votre locuteur anglophone au moins un jour avant la conversation pour lui expliquer ce que vous allez faire (il va vous interviewer pour mieux vous connaître) et lui dire ce que vous attendez de lui (qu'il vous pose des questions, écoute vos réponses et vous indique lorsqu'il ne comprend pas ou que votre discours n'est pas clair). Vous pouvez me soumettre votre message avant de l'envoyer si vous souhaitez que je le vérifie. Je vous demanderai de me mettre en copie du message que vous allez envoyer à votre locuteur.

Dans votre message, proposez-lui les thèmes suivants pour les questions qu'il devra vous poser :

- vos origines ;
- votre ville ;
- votre famille ;
- vos études ;
- vos stages ;
- voyages à l'étranger ;
- voyages en France ;
- l'apprentissage de l'anglais (depuis combien de temps, ce que vous trouvez difficile, ce que vous avez fait jusqu'à maintenant, etc...) ;
- projets d'avenir, carrière envisagée ;
- loisirs, hobby.

Bon courage !

Semaine 5

Le 1^{er} mars 2006

Bonjour à tous, nous voici arrivés à la semaine 5. La plupart d'entre vous ont démarré le semestre de printemps et par conséquent vous aurez de moins en moins de temps à consacrer aux activités. Pour cette semaine, le programme est encore assez chargé, cependant à partir de la semaine prochaine ce sera moins intense.

Première tâche : conversation numéro 3 (une heure)

Vous devriez faire votre troisième conversation en anglais cette semaine.

N'oubliez pas d'envoyer à l'avance un e-mail pour expliquer brièvement à votre locuteur ce que vous allez faire et ce que vous attendez de lui, c-à-d de s'assurer qu'il a bien compris qu'il devra vous interviewer.

Deuxième tâche : évaluer votre conversation (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre interview, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains problèmes qui auraient pu survenir lors de l'activité. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de l'Activité 4 concernant cette étape.

Troisième tâche : donner vos impressions sur le forums « Echanges / comments » (5 minutes)

Allez sur le forum « Echanges / comments » et, à partir de votre auto-évaluation, donnez brièvement vos impressions sur votre interview ; sur le déroulement, sur les questions de votre interlocuteur, sur votre capacité à communiquer, etc.

Quatrième tâche : préparer la conversation 4 (1 heure)

Le thème de cette quatrième conversation sera de « présenter des informations ». Cette tâche s'apparente beaucoup à la deuxième partie du speaking test du Bulats où vous devez faire une présentation à partir d'un sujet imposé. Pour réussir cette partie du Bulats (et pour atteindre l'objectif de cette activité), l'important n'est pas le contenu de ce que vous allez dire mais plutôt la façon dont vous allez le dire : l'objectif est de réussir à communiquer, c-à-d de se faire comprendre. Votre

discours doit être organisé, avec une introduction, un développement comportant deux ou trois parties différentes, et une conclusion. Vous devez également utiliser du vocabulaire vous permettant de faire le lien entre les différentes parties de votre exposé, comme par exemple : first of all, then, after that, finally. Encore ici, la précision du vocabulaire et le rythme sont des éléments déterminants pour obtenir la note de passage.

Le sujet que je vous propose est de présenter le site **Bilingual Conversations Bilingues** comme si vous vous adressiez à une personne qui n'a jamais visité ce site (ce qui sera peut-être le cas). Pour ce faire, voici une suggestion d'étapes à suivre :

1° explorez à nouveau rapidement le site pour identifier les principales composantes (les différentes sections du site) ;

2° au besoin, explorez plus en détail certaines sections pour bien les comprendre ;

3° préparez un document de synthèse présentant les différentes sections du site. Vous pouvez faire un schéma ou bien noter vos idées principales, ou encore écrire un résumé. Vous pouvez travailler à partir de la version française du site pour préparer des notes que vous allez traduire ou bien utiliser directement la version anglaise du site.

Enfin pour cette activité, je vous propose d'avoir recours encore une fois à une **interactivité de type 2**, c-à-d que vous allez parler beaucoup et que votre locuteur va surtout vous écouter et vous interrompre éventuellement pour manifester le fait qu'il ne comprend pas bien ce que vous lui dites ou au contraire pour vous féliciter de votre performance !

Cinquième tâche : envoyer un message à votre locuteur anglophone (10 minutes)

Pour vous aider à réussir votre présentation, vous devez envoyer un message écrit à votre locuteur anglophone au moins un jour avant la conversation pour lui expliquer ce que vous allez faire (lui présenter le site des conversations bilingues même s'il le connaît déjà) et lui dire ce que vous attendez de lui (qu'il vous écoute et vous interrompe lorsqu'il ne comprend pas ou que votre discours n'est pas clair et qu'il vous pose des questions si nécessaire concernant le site). Vous pouvez me soumettre votre message avant de l'envoyer si vous souhaitez que je le vérifie. Dans tous les cas, j'apprécierais que vous me mettiez en copie du message que vous allez envoyer.

Bon courage !

Semaine 6

Le 8 mars 2006

Bonjour à tous, nous voici maintenant à la semaine 6. Cette semaine, l'activité proposée demande beaucoup moins de préparation que les semaines précédentes, cependant elle sera d'un niveau de difficulté plus élevé en terme de réalisation.

Certains d'entre vous viennent seulement de démarrer le programme. Rappelez-vous que pour être efficace, ce genre de projet doit être fait sur une base régulière. L'apprentissage d'une langue étrangère est un travail de longue haleine qui passe par une pratique assidue et beaucoup de répétitions. Enfin n'oubliez pas que le programme a démarré avant le début du semestre pour vous donner la chance d'avoir un certain nombre de semaines d'entraînement avant les oraux du BULATS qui auront lieu lors de la première semaine de juin. Plus que 12 semaines avant ce test déterminant pour l'obtention de votre diplôme.

Première tâche: conversation numéro 4 (une heure)

Vous devriez faire votre quatrième conversation en anglais cette semaine.

N'oubliez pas d'envoyer à l'avance un e-mail pour expliquer brièvement à votre locuteur ce que vous allez faire et ce que vous attendez de lui, c'est à dire de s'assurer qu'il a bien compris que vous allez lui présenter le site Bilingual Conversations Bilingues et qu'il devra vous interrompre lorsqu'il ne comprend pas.

Deuxième tâche: évaluer votre conversation (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre présentation, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains problèmes qui auraient pu survenir lors de l'activité. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de l'Activité 4 concernant cette étape.

Troisième tâche: donner vos impressions sur le forums «Echanges / commentaires» (5 minutes)

Allez sur le forum «Echanges / commentaires» et, à partir de votre auto-évaluation, donnez brièvement vos impressions sur votre présentation, sur les commentaires de votre interlocuteur. Est-ce que c'était difficile? Est-ce que votre interlocuteur vous a interrompu souvent? Est-ce que vous avez l'impression qu'il ne réagit pas pour rester poli?

Quatrième tâche: préparer la conversation 5 (15 minutes)

1. Présentation de la conversation 5

Le thème de cette cinquième conversation sera de poser des questions spontanées, i.e. qu'en principe vous ne devriez pas préparer vos questions à l'avance. Cette tâche s'apparente beaucoup à la troisième partie du speaking test du Bulats où vous devez poser des questions à partir d'un sujet imposé. **Pour réussir cette partie du Bulats (et pour atteindre l'objectif de cette activité), l'important est d'obtenir les informations recherchées, c'est à dire de formuler les questions correctement de façon à obtenir les informations désirées.**

2. Sujet de la conversation

Vous allez prétendre que vous voulez visiter la ville de votre locuteur anglophone qui devra jouer le rôle d'un agent d'un centre d'information touristique dans un premier temps, ensuite du réceptionniste d'un hôtel et finalement du réceptionniste d'un restaurant. Vous allez devoir obtenir des informations concernant les items suivants:

- hôtel ;
- transport ;
- endroits à visiter ;
- un bon restaurant.

Pour obtenir vos informations, vous allez devoir utiliser les phrases suivantes, dans cet ordre ou un ordre différent (vous ne pourrez évidemment pas utiliser toutes ces phrases pour chaque item):

- How long (pour la distance ou la durée) ;
- How far (pour la distance) ;
- How much (pour une quantité indénombrable, par exemple le prix) ;
- How many (pour une quantité dénombrable, par exemple le nombre de chambres d'un hôtel) ;
- What;
- When;
- Where;
- Who, etc.

3. Préparation de la conversation

Vous devez lire et comprendre les instructions qui suivent.

Pour limiter le temps de préparation et pour s'entraîner à produire des questions de façon relativement spontanée, je vous propose de procéder de la façon suivante:

Envoyer un e-mail à votre locuteur pour lui annoncer ce que vous allez faire et ce que vous attendez de lui. **Vous devrez donc lui dire que vous voulez vous entraîner à poser des questions pour obtenir des informations et que votre conversation aura trois parties différentes: la première concernant un office de tourisme, la seconde un hôtel et la troisième un restaurant. Pour ce faire, vous allez prétendre que vous téléphonez à un office de tourisme pour obtenir des informations sur sa ville. Il devra donc faire semblant d'être un employé de l'office de tourisme. Ensuite vous allez prétendre que vous téléphonez à un hôtel pour prendre des informations et faire une réservation, il devra jouer le rôle du réceptionniste. Enfin, vous allez prétendre que vous téléphonez à un restaurant, il devra faire semblant de travailler pour ce restaurant.**

Dans votre message, dites à votre locuteur qu'il devra inventer des choses lorsqu'il n'aura pas les informations demandées.

Voici une liste d'items pour lesquels vous devrez obtenir des informations (je vous recommande fortement de ne pas vous y limiter et d'improviser des questions au fur et à mesure que vous obtenez des informations).

Questions pour l'office de tourisme:

- nearest international airport;
- public transportation from the airport to the city;
- size of the city;
- main industrial activities;
- the weather (what to wear);
- the average cost of a hotel room;
- the average cost of a meal at the restaurant;
- things of major interest in this city.

A partir des réponses que vous obtiendrez concernant "**things of major interest in this city**", improvisez des questions pour connaître:

- le lieu exact: location, distance from the city centre;
- comment s'y rendre: public transportation;
- les horaires d'ouverture: opening hours;
- le prix d'entrée: entrance fees.

Questions pour l'hôtel:

- size of the hotel, number of rooms;
- the price of a single room;
- equipment inside the room (phone, wi-fi, mini-bar);
- facilities inside the hotel (restaurant, bar, swimming pool, etc);
- distance from the city centre;
- distance from (donner le ou les endroits intéressants que vous aurez identifiés à l'étape précédente).

Questions pour le restaurant:

- types of dishes;
- recommendations, local speciality (demander des détails sur ce que c'est et comment on le prépare);
- vegetarian dishes;
- necessary to make reservation;
- distance from the city centre;
- distance from the hotel;
- public transportation to go to the restaurant;
- private rooms for small groups, size;

4. Déroulement de la conversation

N'oubliez pas que la spontanéité est de mise pour cette activité et qu'il est très important encore une fois de réussir à communiquer, c à d de réussir à formuler des questions qui vous permettront d'obtenir les informations désirées et de comprendre les réponses.

Je vous propose d'avoir recours à une **interactivité de type 2**, c à d où vous et votre locuteur devrez intervenir de façon assez spontanée. Il sera très important d'interrompre votre locuteur lorsque vous ne comprenez pas et de lui demander de faire de même. Je vous suggère fortement de relire les **Stratégies de communication** que vous trouverez sur le site.

Voici un tableau qui résume l'ensemble des items pour lesquels vous devrez obtenir des informations. Je recommande de l'utiliser lors de votre conversation en cochant au fur et à mesure les cases correspondantes aux questions que vous poserez. **Vous ne pourrez pas utiliser toutes les associations possibles entre les items et les mots de questions, mais vous devez essayer d'en faire le maximum.**

	How long	How much	How many	What	When	Where	Who	Do/does Is/ are
Tourist office	X	X	X	X	X	X	X	X
Nearest international Airport								
Public transport from Airport to the city								
Size of the city								
Main industrial activities								
Weather (what to wear)								
Average cost of hotel rooms								
Average cost of meal at restaurant								
Things to see / visit								
Other questions concerning things to visit / see								
Hotel	X	X	X	X	X	X	X	X
Size of hotel, number of rooms								
Price of single rooms								
Equipment inside room (phone, wi-fi, mini-bar)								
Facilities inside hotel (restaurant, bar, swimming pool)								
Questions about facilities...								
Distance from city centre								

Distance from (places to visit)								
Restaurant	X	X	X	X	X	X	X	X
Types of dishes								
Recommendations, local dishes								
Vegetarian dishes								
Necessary to make reservation								
Distance from city centre								
Distance from hotel								
Public transport to go to the restaurant								
Private rooms for small groups, size								

Cinquième tâche: envoyer un message à votre locuteur anglophone (10 minutes)

Comme je l'ai mentionné plus haut, pour réaliser cette activité, vous devez envoyer un message écrit à votre locuteur anglophone au moins un jour avant la conversation pour lui expliquer ce que vous allez faire, c à d lui poser des questions sur 3 thèmes différents (comme si vous alliez passer 3 appels téléphoniques), et lui dire ce que vous attendez de lui, c à d qu'il joue d'abord le rôle d'un agent d'office du tourisme (tourist officer), ensuite qu'il joue le rôle d'un réceptionniste à l'hôtel (hotel receptionist) et ensuite au restaurant (restaurant employee).

Enfin, n'oubliez pas **d'insister dans votre message pour que votre locuteur vous interrompe lors de la conversation lorsqu'il ne comprend pas.**

Vous pouvez me soumettre votre message avant de l'envoyer si vous souhaitez que je le vérifie. Dans tous les cas, j'apprécierais que vous me mettiez en copie du message que vous allez envoyer.

Bon courage!

Semaine 7

Le 15 mars 2006

Bonjour à tous, nous voici arrivés à la semaine 7. Cette semaine, vous verrez que la partie préparation de la prochaine conversation est vraiment très courte. Cependant, comme pour la semaine dernière, le niveau de difficulté de cette conversation sera plus élevé.

Certains d'entre vous n'ont toujours pas démarré ; il n'est jamais trop tard pour bien faire. Veuillez me contacter si vous éprouvez des difficultés particulières.

Première tâche : conversation numéro 5 (une heure)

Vous devriez faire votre cinquième conversation en anglais cette semaine.

N'oubliez pas d'envoyer à l'avance un e-mail pour expliquer brièvement à votre interlocuteur ce que vous allez faire, c à d lui poser des questions sur 3 thèmes différents (comme si vous alliez passer 3 appels téléphoniques), et lui dire ce que vous attendez de lui, c à d qu'il joue d'abord le rôle d'un agent d'office du tourisme (tourist officer), ensuite qu'il joue le rôle d'un réceptionniste à l'hôtel (hotel receptionist) et ensuite au restaurant (restaurant employee).

Deuxième tâche : évaluer votre conversation numéro 5 (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre conversation, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains problèmes qui auraient pu survenir lors de l'activité. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de la section **Evaluation de l'Activité 4** (que vous trouverez sur le site).

Troisième tâche : donner vos impressions sur le forums « Echanges / commentaires » (5 minutes)

Allez sur le forum « Echanges / commentaires » et, à partir de votre auto-évaluation, donnez brièvement vos impressions sur votre conversation ; sur le déroulement, sur les réactions de votre interlocuteur, sur votre capacité à communiquer, etc.

Quatrième tâche : préparer la conversation 6 (5 minutes)

L'objectif de cette sixième conversation sera de **faire la partie « Préparation » de l'activité 4 du site Conversations Bilingues en compagnie de votre interlocuteur**. Il s'agira donc **de préparer en compagnie de votre interlocuteur du matériel (vocabulaire, phrases, questions, expressions, carte sémantique) que vous utiliserez lors d'une autre conversation sur le thème que vous aurez choisi**. Il ne s'agira donc pas vraiment d'une conversation, mais plutôt d'un travail de recherche de vocabulaire pour lequel vous serez soutenu par votre interlocuteur. Ne perdez cependant pas de vue que **c'est vous qui devez faire le travail et non votre interlocuteur dont le rôle sera uniquement de vous soutenir, c à d de vous aider lorsque vous n'arrivez pas à trouver le mot que vous recherchez**.

Préparation

La première chose que vous devez faire, c'est de lire la partie « **Préparation** » de l'activité 4 que vous trouverez à la fin de ce texte ou sur le site Bilingual Conversations Bilingues.

Ensuite, vous pouvez choisir un thème pour lequel vous voulez préparer du vocabulaire, des phrases, questions et expressions qui vous serviraient lors d'une conversation ultérieure. Vous pouvez également décider d'attendre et de déterminer ce thème avec votre interlocuteur.

Cinquième tâche : envoyer un message à votre locuteur anglophone (10 minutes)

Pour vous aider à réussir votre conversation, vous devrez envoyer un message écrit à votre locuteur anglophone au moins un jour avant la conversation pour lui expliquer ce que vous allez faire (réaliser la partie « Préparation » de l'activité 4 du site) et lui dire ce que vous attendez de lui (qu'il vous aide à mettre au point une liste de mots, de phrases, questions, expressions ou encore de réaliser une carte sémantique). Vous pouvez me soumettre votre message avant de l'envoyer si vous souhaitez que je le vérifie. Dans tous les cas, j'apprécierais que vous me mettiez en copie du message que vous allez envoyer.

Bon courage !

Voici la partie « Préparation » de l'activité 4, telle que vous la trouverez sur le site des Bilingual Conversations Bilingues. Vous pourrez réaliser ces étapes en tout ou en partie avec l'aide de votre locuteur lors de la conversation 6. Il sera important de noter le vocabulaire, phrases, questions, expressions ou la carte sémantique que vous déterminerez lors de cette conversation car ils vous serviront plus tard.

Préparation

- choisissez un thème qui vous intéresse ; il peut être de n'importe quelle nature. Plus il vous intéressera, plus la préparation risque de vous sembler aisée. Les différences culturelles semblent être une source inépuisable de thèmes pouvant servir de base pour cette activité. Par exemple les différences entre la France et le pays d'origine de votre locuteur concernant le système scolaire, les repas, les loisirs, la télévision, les voitures, la façon de se vêtir, le travail, etc. peuvent alimenter facilement une conversation. Il ne s'agira pas de tenir un débat sur ce qui est meilleur, mais plutôt de présenter sa propre culture. D'autres thèmes peuvent cependant être retenus comme le sport, la musique, le cinéma etc;
- **évit**ez les sujets controversés comme la guerre, la religion, la politique, etc ;
- Connaissez-vous le vocabulaire nécessaire ? Faites une liste de mots ou d'expressions que vous connaissez et qui devraient vous être utiles. Vous pouvez également procéder par [carte sémantique](#) ;
- Avez-vous tout le vocabulaire nécessaire ? Si non, complétez-le à l'aide d'un dictionnaire, d'un ami, d'un enseignant, de l'Internet ;
- Avez-vous l'intention de poser des questions ? Si oui, sont-elles prêtes ?
- Quels temps verbaux devrez-vous utiliser pour chacun des éléments retenus ? Etes-vous en mesure de les utiliser ? Si non, demandez conseil à votre enseignant ;
- Avez-vous assez de matériel pour parler pendant une heure ? La quantité pourra varier énormément d'un apprenant à l'autre en fonction du type de fonctionnement choisi et de son niveau. Si vous optez pour un type de fonctionnement où l'apprenant est actif et le locuteur natif anglophone est passif, vous devrez probablement vous chronométrer dès que votre matériel est prêt pour vous assurer que vous en avez suffisamment. Si vous décidez d'inclure des questions, vous aurez besoin de moins de matériel car elles prennent en général assez de temps ;
- Avez-vous pris connaissance des [stratégies de communications](#) ? Etes-vous prêt(e) à les utiliser ?
- Avez-vous pris rendez-vous avec un **locuteur anglophone** ?
- Avez-vous choisi le [type d'interactivité](#) ?
- Avez-vous préparé votre [introduction](#) ?
- Avez-vous préparé votre [conclusion](#) ?

Semaine 8

Le 22 mars 2006

Bonjour à tous, nous sommes maintenant à mi-chemin du programme. Cette semaine encore, vous verrez que la partie préparation de la prochaine conversation est très courte.

Première tâche : conversation numéro 6 (une heure)

Vous devriez faire votre sixième conversation en anglais cette semaine.

N'oubliez pas d'envoyer à l'avance un e-mail pour expliquer brièvement à votre interlocuteur ce que vous allez faire, c à d établir une liste de mots, de phrases ou d'expressions sur un thème que vous aurez choisi, et lui dire ce que vous attendez de lui, c à d qu'il vous aide à mettre cette liste au point. Pour cette conversation, vous aurez sûrement besoin d'avoir recours aux **stratégies de communication** que vous trouverez sur le site dans la partie « **présentation des activités** ».

Deuxième tâche : évaluer votre conversation numéro 6 (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre conversation, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains

problèmes qui auraient pu survenir lors de l'activité. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de la section **Evaluation de l'Activité 4** (que vous trouverez sur le site).

Troisième tâche : donner vos impressions sur le forums « Echanges / commentaires » (5 minutes)

Très peu de gens ont eu recours au forum jusqu'à maintenant. Il n'est pas essentiel d'y avoir recours pour réussir les activités et améliorer votre niveau. Cependant, il est parfois utile de communiquer avec les gens qui suivent la même formation que vous pour leur dire où vous en êtes, si ça se passe bien pour vous, quels problèmes vous avez rencontrés, comment avez réussi à les résoudre.

Je vous suggère donc cette semaine d'aller sur le forum Echanges/Comments et d'y relater uniquement vos problèmes ou difficultés liées aux activités de conversations.

Quatrième tâche : préparer la conversation 7 (5 minutes)

L'objectif de cette septième conversation sera d'utiliser le vocabulaire, les phrases et les expressions que vous mettrez au point avec votre interlocuteur lors de la conversation 6. Vous devrez prendre **rendez-vous avec un locuteur anglophone autre que celui avec lequel vous aurez préparé le vocabulaire car vous ne devriez pas utiliser ces mots, phrases et expressions avec la même personne**, vous seriez trop prévisible et probablement ennuyant.

Il est important de changer de locuteur de temps en temps car lorsque vous parlez toujours avec la même personne, vous avez tendance à développer des habitudes et/ou une espèce de langage « interne » que vous seuls arrivez à comprendre. Ainsi, lorsque vous vous retrouvez en situation d'examen face à une personne que vous ne connaissez pas, vous pouvez vous sentir un peu désarmé.

Pour cette septième conversation je vous propose d'avoir recours à une **interactivité de type 1**, c à d où vous interviendrez tous les deux de façon la plus naturelle possible.

Préparation

Relisez simplement le vocabulaire que vous aurez mis au point avec votre interlocuteur lors de la conversation 6.

Cinquième tâche : chercher un nouveau locuteur et lui envoyer un message (15 minutes)

Pour atteindre les objectifs de la conversation 7, il faudra d'abord trouver un locuteur avec lequel vous n'avez pas ou peu discuté. Pour vous aider dans cette recherche vous pouvez vous servir du **Forum Echanges / Commentaires** et demander directement aux autres participants de vous donner leurs contacts en échange des vôtres. Vous devrez ensuite prendre rendez-vous avec ce nouvel interlocuteur en lui expliquant ce que vous allez faire (discuter du thème que vous aurez choisi et pour lequel vous aurez développé du vocabulaire) et ce que vous attendez de lui (de discuter avec vous et de vous interrompre lorsqu'il ne comprend pas). Dans tous les cas, j'apprécierai que vous me mettiez en copie du message que vous allez envoyer.

Pour vous aider dans cette recherche, je vous redonne la liste des anglophones que vous pouvez contacter :

Locuteurs anglophones actifs:

xxxx@xxxx

Bon courage !

Semaine 9

Le 29 mars 2006

Bonjour à tous, nous en sommes aujourd'hui à la neuvième semaine du programme.

Première tâche : conversation numéro 7 (une heure)

Vous devriez faire votre septième conversation en anglais cette semaine.

N'oubliez pas d'envoyer à l'avance un e-mail pour expliquer brièvement à votre interlocuteur ce que vous allez faire, c à d avoir une conversation libre sur un thème que vous aurez choisi, et lui dire ce que vous attendez de lui, c à d qu'il discute avec vous et surtout **qu'il vous interrompe lorsqu'il ne comprend pas**. Je vous rappelle que pour réussir la partie orale du Bulats, vous devez être capable de communiquer, c à d que vous devez comprendre les messages qu'on vous transmet et vous devez produire des messages compréhensibles. Enfin, vous devez avoir un certain rythme et une bonne fluidité qui ne peuvent se développer qu'avec la pratique. Je vous suggère d'avoir recours à une **interactivité de type 1**, c à d où vous interviendrez tous les deux de façon la plus naturelle possible.

Deuxième tâche : évaluer votre conversation numéro 7 (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre conversation, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains problèmes qui auraient pu survenir lors de l'activité. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de la section **Evaluation de l'Activité 4** (que vous trouverez sur le site).

Troisième tâche : donner vos impressions sur le forums « Echanges / commentaires » (5 minutes)

Une seule personne a eu recours au forum la semaine dernière, c'est un peu dommage. Cependant la plupart d'entre vous m'ont contacté personnellement pour faire le point sur leur travail et c'est très bien. Je vous encourage à me contacter via les forums pour permettre à tous les participants de se situer les uns par rapport aux autres. Vous en êtes tous à peu près au même point ; vous avez à peu près tous complété les activités 1 et 2, vous trouvez qu'il y a beaucoup de travail à faire mais dans l'ensemble le programme vous donne satisfaction. C'est souvent très rassurant de voir qu'on est au même point que les autres et qu'on a les mêmes problèmes, questions, incertitudes.

J'aimerais ainsi que cette semaine vous rapportiez dans le forum les messages que vous m'avez transmis concernant votre avancement dans le programme.

Quatrième tâche : préparer la conversation 8 (5 à 60 minutes)

L'objectif de cette huitième conversation est double ; développer votre vocabulaire et améliorer votre fluidité. Pour cette conversation je vous propose deux options :

Option 1 :

Si vous êtes dans une situation où vous avez un peu de temps devant vous, je vous propose d'aller sur le site Bilingual Conversations Bilingues et de réaliser l'activité 4 sur le thème du monde du travail. Vous devrez ainsi lire les consignes pour préparer et avoir une conversation sur le thème du monde du travail.

Option 2 :

Si au contraire votre situation ne vous permet pas de passer trop de temps sur la préparation, vous pouvez lire ce qui suit pour préparer une conversation sur les **différences entre le monde du travail français et celui de votre interlocuteur** :

Posez des questions à votre interlocuteur sur les thèmes suivant et dites-lui ce que vous en savez concernant une entreprise que vous connaissez en France (celle de l'un de vos parents par exemple).

- horaires de travail et ponctualité ;
- repas du midi : où, quoi, combien de temps ;
- relations au travail entre collègues / avec la hiérarchie ;
- relations avec les collègues / la hiérarchie en dehors du travail ;
- façon de se vêtir au travail ;
- organisation de l'espace et des bureaux ;
- communication : dire bonjour, au revoir, utilisation du nom / prénom ;
- les congés ;
- services / département ;
- services proposés aux employés : comité d'entreprise, service de garderie, stationnement privé.

Pour cette huitième conversation je vous propose d'avoir recours à une **interactivité de type 1**, c à d où vous interviendrez tous les deux de façon la plus naturelle possible et avoir les **stratégies de communication** à portée de main.

Cinquième tâche : envoyer un message à votre locuteur (5 minutes)

Pour atteindre les objectifs de la conversation 8, vous devrez prendre des notes sur les nouveaux mots, donc interrompre votre interlocuteur assez souvent et faire ralentir le débit lorsque ce sera nécessaire. Vous devrez également vous assurer que votre locuteur comprend ce que vous lui dites. Vous devriez expliquer ces deux impératifs dans le message de rendez-vous que vous allez transmettre à votre interlocuteur. Expliquez-lui également ce que vous allez faire (discuter sur le thème du monde du travail) et ce que vous attendez de lui (de discuter avec vous et de vous interrompre lorsqu'il ne comprend pas). Dans tous les cas, j'apprécierai que vous me mettiez en copie du message que vous allez envoyer.

Bonne conversation !

Semaine 10

Le 5 avril 2006

Bonjour à tous, nous en sommes aujourd'hui à la dixième semaine du programme.

Première tâche : conversation numéro 8 (une heure)

Vous devriez faire votre huitième conversation en anglais cette semaine.

N'oubliez pas d'envoyer à l'avance un e-mail pour expliquer brièvement à votre interlocuteur ce que vous allez faire, c à d avoir une conversation sur le monde du travail, et lui dire ce que vous attendez de lui, c à d qu'il discute avec vous et surtout **qu'il vous interrompe lorsqu'il ne comprend pas**. Je vous rappelle que pour cette conversation, il est souhaitable d'avoir recours à une **interactivité de type 1**, c à d où vous interviendrez tous les deux de façon la plus naturelle possible.

Deuxième tâche : évaluer votre conversation numéro 8 (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre conversation, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains problèmes qui auraient pu survenir lors de l'activité. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de la section **Evaluation de l'Activité 4** (que vous trouverez sur le site).

Troisième tâche : donner vos impressions sur le forums « Echanges / comments » (5 minutes)

Je vous rappelle que j'aimerais que vous rapportiez dans le forum les messages que vous m'avez transmis concernant votre avancement dans le programme. Si vous ne l'avez pas fait parce que vous n'avez plus ces messages, dites-le moi simplement et je le ferai à votre place car j'ai gardé tous vos messages.

Quatrième tâche : préparer la conversation 9 (10 minutes)

Cette semaine je vous propose de préparer une activité de conversation très ciblée et donc très importante pour les gens qui doivent passer le BULATS.

L'objectif de cette neuvième conversation est double ; développer votre vocabulaire et **vous entraîner pour la troisième partie du speaking test du BULATS.**

Pour cette partie du test vous devrez poser des questions à l'examineur. Pour donner une bonne impression à l'examineur et augmenter vos chances de succès, vous devrez formuler vos questions en utilisant la forme **indirecte**, i.e. qu'elles devront comporter une phrase d'introduction servant d'élément de politesse et qu'il n'y aura pas d'inversion sujet-verbe ni d'ajout d'auxiliaire dans la deuxième partie de votre question. Regardez l'exemple suivant :

Vous voulez connaître le coût de quelque chose :

Question directe : How much does it cost ? (inversion du sujet "it" avec l'auxiliaire does que vous avez ajouté pour pouvoir formuler votre question)

Question indirecte: Could you tell how much it costs please? (pas d'inversion sujet-verbe, pas d'ajout d'auxiliaire et le "s" de la 3ème personne sur le verbe "costs" doit être maintenu.)

Vous pouvez également utiliser les expressions suivantes pour introduire une question indirecte :

- Could you tell me... ;
- I'd like to know... ;
- Can you tell me... ;
- Do you happen to know...;
- Would you mind telling me...;
- What I also need to know is ...;
- Could you give me an idea of...;

Pour cette neuvième conversation je vous propose de discuter sur le thème des vacances en utilisant la liste de questions qui suit, que vous devrez transformer en questions indirectes :

How many vacation days do American people have on average per year? What does the law say?

How many statutory holidays (jours fériés) do they have per year?

What are they?

(Vous pouvez leur demander des explications sur chacun de ces jours fériés, si vous ne les connaissez pas)

How often do American people usually go away on holidays each year?

Where do they usually go?

Where would you like to go?

What do American students do during their summer holidays?

How many hours a week do American people usually work? What does the law say?

Do most people work overtime?

Pour chacune des questions que vous aurez posées, je vous suggère, au fur et à mesure, de répondre à votre tour en donnant les informations concernant la France, vous pourrez ainsi comparer vos deux cultures. Et lorsque vous aurez terminé de comparer les deux cultures, je vous propose de débattre la question suivante :

Do you think that French people are lazy?

Pour cette conversation, vous pourriez avoir principalement recours à une **interactivité de type 2**, c à d que vous parlerez beaucoup et que votre interlocuteur se limitera à répondre à vos questions et n'interviendra que pour vous dire qu'il ne comprend pas. **Il sera cependant obligatoire d'avoir recours à une interaction de type 1 pour le débat**, où vous interviendrez tous les deux de façon la plus naturelle possible.

Cinquième tâche : envoyer un message à votre locuteur (5 minutes)

Pour atteindre les objectifs de la conversation 9, vous devrez prendre des notes sur les nouveaux mots, donc interrompre votre interlocuteur assez souvent et faire ralentir le débit lorsque ce sera nécessaire. Vous devrez également vous assurer que votre locuteur comprend ce que vous lui dites. Vous devrez enfin produire des questions indirectes. Vous pourriez expliquer ces objectifs dans le message de rendez-vous que vous allez transmettre à votre interlocuteur. Expliquez-lui également ce que vous allez faire (l'interroger sur le thème des vacances et lui parler des habitudes des français) et ce que vous attendez de lui (de répondre à vos questions et de vous interrompre lorsqu'il ne comprend pas). Dans tous les cas, j'apprécierai que vous me mettiez en copie du message que vous allez envoyer.

Bonne conversation !

Semaine 11

Le 12 avril 2006

Bonjour à tous, nous en sommes aujourd'hui à la onzième semaine. Avant de vous présenter le programme de cette semaine, j'aimerais vous rappeler que **les activités que je vous propose sont des suggestions et non des obligations**. Certains d'entre vous m'ont signalé qu'ils ne suivaient pas le programme mais qu'ils discutaient au moins une fois par semaine avec des anglophones, ce qui est excellent. **L'important pour progresser est de travailler régulièrement et surtout de s'entraîner à discuter souvent.**

Première tâche : conversation numéro 9 (une heure)

Vous devriez faire votre neuvième conversation en anglais cette semaine sur le thème des vacances.

N'oubliez pas d'envoyer à l'avance un e-mail pour expliquer brièvement à votre interlocuteur ce que vous allez faire, c à d avoir une conversation sur le thème des vacances, et lui dire ce que vous attendez de lui, c à d qu'il discute avec vous et surtout **qu'il vous interrompe lorsqu'il ne comprend pas**. Je vous rappelle que pour cette conversation, il est souhaitable d'avoir recours à une **interactivité de type 1**, c à d où vous interviendrez tous les deux de façon la plus naturelle possible.

Deuxième tâche : évaluer votre conversation numéro 9 (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre conversation, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains problèmes qui auraient pu survenir lors de l'activité. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de la section **Evaluation de l'Activité 4** (que vous trouverez sur le site).

Troisième tâche : donner vos impressions sur le forums « Echanges / commentaires » (5 minutes)

J'aimerais que vous preniez 5 minutes de votre temps pour rapporter vos impressions dans le forum « Echanges/commentaires ». Vous pouvez vous servir de ce forum pour poser des questions à l'ensemble des participants pour vous aider à trouver des solutions concernant vos difficultés, quelle qu'en soit la nature.

Quatrième tâche : préparer la conversation 10 (20 minutes)

Cette semaine je vous propose de travailler à partir des **paroles d'une chanson en anglais** que vous aimez bien. Cette activité devrait vous aider à développer votre vocabulaire et votre fluidité. Rappelez-vous **que l'un des critères principaux d'évaluation à l'examen oral du BULATS concerne votre aisance et votre spontanéité ; vous n'êtes pas obligé de parler vite, mais votre débit doit se rapprocher de ce que vous produisez dans votre langue maternelle et vous devez surtout éviter les « blancs », c à d les moments où vous ne dites rien.**

La préparation consiste premièrement à choisir une chanson en anglais qui vous plaît. Ensuite vous devrez rechercher sur Internet les paroles de cette chanson. Il existe de nombreux sites qui proposent ce genre d'information. Vous pouvez utiliser « lyrics » comme mot-clé avec un moteur de recherche. Troisièmement, lisez les paroles, si possible en écoutant la chanson en même temps. Dernière étape, soulignez les mots et les expressions que vous ne connaissez pas. Vous êtes prêt.

Lors de la conversation, vous devrez demander à votre interlocuteur qu'il vous explique en anglais le sens des mots et des expressions que vous ne comprenez pas.

Vous pouvez également discuter du sens de la chanson, c à d qu'est-ce que l'auteur de la chanson veut transmettre comme message. Il arrive souvent qu'une chanson puisse être comprise à deux niveaux; le sens propre (ce que signifient habituellement les mots utilisés par l'auteur) et le sens figuré (ce que les mots signifient plus particulièrement dans le contexte de la chanson). Par exemple, voici un extrait de la chanson « Somebody told me » du groupe « The Killers » :

« I'm breaking my back just to know your name »

littéralement cela veut dire : « Je suis en train de me casser le dos seulement pour connaître ton nom ». Mais que veut dire l'expression « to be breaking your back »? C'est le genre de chose que vous pouvez chercher à comprendre à l'aide de votre interlocuteur. (Vous risquez d'être surpris sur le sens de certaines expressions ou sur le sens global de certaines chansons.)

Pour cette conversation je vous suggère d'avoir recours à une **interactivité de type 1**, c à d où vous interviendrez tous les deux de façon la plus naturelle possible et d'avoir à portée de mains les **Stratégies de communications** que vous trouverez sur le site « **Bilingual Conversations Bilingues** » dans la section « **Présentation des activités** ».

Cinquième tâche : envoyer un message à votre locuteur (5 minutes)

Vous devez envoyer un message à votre interlocuteur pour prendre rendez-vous et lui expliquer ce que vous souhaitez faire, c à d essayer de comprendre les paroles (the lyrics) et le sens d'une chanson (the

meaning of a song) que vous aurez choisie. Expliquez-lui également ce que vous attendez de lui (de répondre à vos questions et de vous interrompre lorsqu'il ne vous comprend pas). Dans tous les cas, j'apprécierai que vous me mettiez en copie du message que vous allez envoyer.

Bonne conversation !

Semaine 12

Le 19 avril 2006

Bonjour à tous, nous en sommes aujourd'hui à la douzième semaine.

Même si vous avez du mal à suivre le rythme des activités proposées, n'oubliez pas que l'important est de parler souvent.

Première tâche : conversation numéro 10 (une heure)

Vous devriez faire votre dixième conversation en anglais cette semaine.

N'oubliez pas d'envoyer à l'avance un e-mail pour expliquer brièvement à votre interlocuteur ce que vous allez faire, c'est-à-dire discuter des paroles et du sens d'une chanson, et lui dire ce que vous attendez de lui, c'est-à-dire qu'il essaye de répondre à vos questions au mieux de ses connaissances et **qu'il vous interrompe lorsqu'il ne comprend pas**. Je vous rappelle que pour cette conversation, il est souhaitable d'avoir recours à une **interactivité de type 1**, c'est-à-dire où vous interviendrez tous les deux de façon la plus naturelle possible. Il est cependant possible d'opter pour une **interactivité de type 2**, où vous serez très actif, prendrez toutes les initiatives et où votre locuteur se limitera à répondre à vos questions, à vous de le préciser à votre locuteur.

Deuxième tâche : évaluer votre conversation numéro 10 (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre conversation, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains problèmes qui auraient pu survenir lors de l'activité. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de la section **Evaluation de l'Activité 4** (que vous trouverez sur le site).

Troisième tâche : donner vos impressions sur le forums « Echanges / commentaires » (5 minutes)

J'aimerais que vous preniez 5 minutes de votre temps pour rapporter vos impressions dans le forum « Echanges/commentaires ».

Quatrième tâche : préparer la conversation 11 (20 minutes)

Le test oral du BULATS est essentiellement basé sur la langue des affaires il est donc très important de s'entraîner à utiliser du vocabulaire spécifique à ce domaine.

Si vous avez réalisé les activités de la **semaine 9**, vous avez normalement préparé la **conversation numéro 8** concernant le monde du travail que vous avez ensuite dû avoir lors de la semaine 10. Je vous propose aujourd'hui de parler encore du monde du travail en vous basant cette fois-ci sur vos **stages et / ou emplois saisonniers**. Il se peut fort bien que vous ayez déjà abordé ce thème avec un locuteur anglophone. Si c'est le cas, n'hésitez pas à le refaire avec un autre locuteur.

Pour cette conversation, je vous suggère de poser des questions sur le fonctionnement des stages (internships) en général dans le pays de votre interlocuteur, de lui demander de vous raconter son ou ses expériences en entreprises et de vous parler également des emplois pour étudiants (part-time jobs, summer jobs). Vous devriez également lui parler de votre expérience en entreprise, plus spécialement

de votre stage TN05 (bien sûr si vous l'avez réalisé). Vous pourriez reprendre votre rapport de stage, le relire, et refaire l'exposé que vous aviez fait devant votre jury TN05 mais cette fois-ci, bien entendu, en anglais. Prenez le temps de bien développer chacune des sections de votre rapport, plus particulièrement celle concernant le fonctionnement de l'entreprise.

L'important étant encore et toujours de parvenir à se faire comprendre, insistez, dans votre message de prise de rendez-vous et au début de la conversation, pour que votre interlocuteur vous interrompe et vous aide à trouver le vocabulaire approprié lorsque ce sera nécessaire. Dites-lui qu'il est extrêmement important pour vous qu'il arrive à vous comprendre.

Prenez le temps, lors de la conversation, de noter les nouveaux mots et / ou les expressions qui vous semblent importantes. Revoyez au besoin les **Stratégies de communications** que vous trouverez sur le site « **Bilingual Conversations Bilingues** » dans la section « **Présentation des activités** » pour être sûr d'avoir les outils nécessaires pour interagir avec votre interlocuteur de façon efficace et ainsi vous permettre de réaliser votre travail d'apprentissage du vocabulaire.

Pour cette conversation je vous suggère d'avoir recours à une **interactivité de type 1**, c à d où vous interviendrez tous les deux de façon la plus naturelle possible.

Cinquième tâche : envoyer un message à votre locuteur (5 minutes)

Vous devez envoyer un message à votre interlocuteur pour prendre rendez-vous et lui expliquer ce que vous souhaitez faire, c à d parler des stages en entreprise et des emplois pour étudiants. Expliquez-lui également ce que vous attendez de lui (de discuter avec vous, de vous interrompre lorsqu'il ne vous comprend pas et de vous aider à développer votre vocabulaire). Dans tous les cas, j'apprécierai que vous me mettiez en copie du message que vous allez envoyer.

Bonne conversation !

Semaine 13

Le 26 avril 2006

Bonjour à tous, nous en sommes aujourd'hui à la treizième semaine, plus que quelques semaines avant l'examen oral du BULATS.

Que vous suiviez ou non le programme à la lettre, il est important de ne pas ralentir le rythme de vos activités de conversations. Il est même préférable d'accentuer la fréquence de vos contacts.

Première tâche : conversation numéro 11 (une heure)

Vous devriez faire votre onzième conversation en anglais cette semaine.

N'oubliez pas d'envoyer à l'avance un e-mail pour expliquer brièvement à votre interlocuteur ce que vous allez faire, c à d raconter votre ou vos expériences professionnelles, et lui dire ce que vous attendez de lui, c à d qu'il essaye de répondre à vos questions au mieux de ses connaissances et **qu'il vous interrompe lorsqu'il ne comprend pas**. Je vous rappelle que pour cette conversation, il est souhaitable d'avoir recours à une **interactivité de type 1**, c à d où vous interviendrez tous les deux de façon la plus naturelle possible.

Deuxième tâche : évaluer votre conversation numéro 11 (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre conversation, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains

problèmes qui auraient pu survenir lors de l'activité. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de la section **Evaluation de l'Activité 4** (que vous trouverez sur le site).

Troisième tâche : donner vos impressions sur le forums « Echanges / commentaires » (5 minutes)

J'aimerais que vous preniez 5 minutes de votre temps pour rapporter vos impressions dans le forum « Echanges/commentaires ».

Quatrième tâche : préparer la conversation 12 (5 minutes)

Les parties 2 et 3 du test oral BULATS impliquent que vous organisiez votre discours avec des « sequencers », c à d des mots dont la fonction est d'indiquer si vous êtes au début, au milieu ou à la fin de votre intervention.

Voici quelques-uns de ces « sequencers » :

First / firstly / first of all;
Second / secondly / second of all;
Third / thirdly / third of all;
Then;
After that;
Next;
Besides that;
The following (step / day / week...);
The previous (day / week ...);
To finish with / finally;
Last / last but not least;
To conclude.

Pour vous entraîner à utiliser ces mots et expressions, je vous propose de raconter un film ou un épisode d'une série télévisée que vous avez vu dernièrement ou que vous vous rappelez suffisamment. Vous devez donc, en guise de préparation, choisir ce que vous allez raconter. Pour raconter, une **interaction de type 2** sera sans doute plus appropriée. Demandez cependant à votre interlocuteur de vous interrompre lorsqu'il ne comprend pas et de ne pas hésiter à vous aider pour le vocabulaire, surtout s'il connaît le film.

Je vous suggère de ne pas passer plus de 30 minutes sur cette tâche et de consacrer le reste du temps à échanger de façon la plus naturelle possible sur le thème de la télévision avec pour objectif de comparer la télévision française à celle du pays de votre interlocuteur. Vous pouvez parler des programmes qui sont proposés sur les chaînes françaises et de ceux que vous préférez, ou bien des meilleurs films que vous avez vus, français ou étrangers. Vous pouvez également demander à votre interlocuteur ce qui est populaire dans son pays et ce qu'il aime. Enfin vous pouvez également parler de la publicité à la télévision. Cette deuxième partie de l'activité devrait vous aider à développer votre fluidité et votre vocabulaire.

Prenez le temps, lors de la conversation, de noter les nouveaux mots et / ou les expressions qui vous semblent importantes. Revoyez au besoin les **Stratégies de communications** que vous trouverez sur le site « **Bilingual Conversations Bilingues** » dans la section « **Présentation des activités** » pour être sûr d'avoir les outils nécessaires pour interagir avec votre interlocuteur de façon efficace et ainsi vous permettre de réaliser votre travail d'apprentissage du vocabulaire.

Pour cette deuxième partie, je vous suggère d'avoir recours à une **interactivité de type 1**, c à d où vous interviendrez tous les deux de façon la plus naturelle possible.

Cinquième tâche : envoyer un message à votre locuteur (5 minutes)

Vous devez envoyer un message à votre interlocuteur pour prendre rendez-vous et lui expliquer ce que vous souhaitez faire, c à d raconter un film ou tout autre émission qui vous a plu dans un premier temps pour ensuite comparer la télévision française à la sienne. Expliquez-lui également ce que vous attendez de lui (de discuter avec vous, de vous interrompre lorsqu'il ne vous comprend pas et de vous aider à développer votre vocabulaire). Dans tous les cas, j'apprécierais que vous me mettiez en copie du message que vous allez envoyer.

Bonne conversation !

Semaine 14

Le 3 mai 2006

Bonjour à tous, nous en sommes aujourd'hui à la quatorzième semaine, le jour J approche à grands pas !

Que vous suiviez ou non le programme à la lettre, il est important de ne pas ralentir le rythme de vos activités de conversations. Il est même préférable d'accentuer la fréquence de vos contacts.

Première tâche : conversation numéro 12 (une heure)

Vous devriez faire votre douzième conversation en anglais cette semaine.

N'oubliez pas d'envoyer à l'avance un e-mail pour expliquer brièvement à votre interlocuteur ce que vous allez faire, c à d dans une première partie raconter un film ou un épisode de séries télévisées, et lui dire ce que vous attendez de lui, c à d qu'il vous écoute et **qu'il vous interrompe lorsqu'il ne comprend pas**. Je vous rappelle que pour cette partie de la conversation, il est souhaitable d'avoir recours à une **interactivité de type 2**, c à d où vous parlerez beaucoup et où votre interlocuteur écouterait. Ensuite, dans une deuxième partie, pour pourriez parler de la télévision en général pour essayer d'identifier les ressemblances et les différences entre la télévision française et celle de votre interlocuteur. Pour cette partie, vous pourriez avoir recours à une **interactivité de type 1**, c à d où vous interviendrez tous les deux de façon la plus naturelle possible.

Deuxième tâche : évaluer votre conversation numéro 12 (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre conversation, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains problèmes qui auraient pu survenir lors de l'activité. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de la section **Evaluation de l'Activité 4** (que vous trouverez sur le site).

Troisième tâche : donner vos impressions sur le forums « Echanges / commentaires » (5 minutes)

J'aimerais que vous preniez 5 minutes de votre temps pour rapporter vos impressions dans le forum « Echanges/commentaires ».

Quatrième tâche : préparer la conversation 13 (5 minutes)

Pour cette treizième conversation, je vous propose d'utiliser du matériel type du test BULATS pour vous entraîner directement à répondre aux questions de la première partie du speaking test. Ces questions portent sur les thèmes suivants : origines, études, voyages, apprentissage de l'anglais, projets de carrière et loisirs. Vous devrez ainsi demander à votre interlocuteur de jouer le rôle de l'examineur ; il s'agira simplement pour lui de vous poser des questions, à partir d'une liste de questions types, et de vous dire s'il comprend vos réponses et si elles semblent complètes et appropriées. Il pourra évidemment improviser d'autres questions en fonction de vos réponses.

Rappelez-vous que pour réussir cette partie du test, vous devez faire preuve d'une certaine fluidité dans votre rythme, vous devez répondre à la question que l'on vous pose (évitez d'être hors sujet) et vous **devez éviter de simplement répondre par oui ou non ; développer vos réponses !**

Voici maintenant une liste de questions types parmi lesquelles certaines vous seront posées le jour du test. Vous devrez faire parvenir cette liste à votre interlocuteur:

1. Introduction – questions about yourself

Where do you come from ?
Tell me more about your town.
What is the most interesting thing about your town?
Tell me about your family.
Which member of your family do you prefer? Why?
Where do you live in Troyes?
What do you like/ don't like about Troyes?

2. Your studies

How long have you been at UTT ?
What are you studying here?
What did you do before you came here?
What qualifications will you need for your future job?
What do you enjoy most/least about your studies?
What do you enjoy most/least about UTT?
Have you ever done any work placements? Describe it/them. What did you enjoy about it/them?

3. Travel

Which countries have you visited? Why did you go there? Which one did you prefer? Why?
Have you ever been to an English-speaking country? Which one?
If you could visit any country, where would you like to go? Why?
Do you think it is difficult to adapt to other cultures?

4. Language learning

How long have you been learning English?
What do you find the most difficult about learning English?
What is the best way to learn English?
Do you think English is important for an engineer? Why?
How do you think English will be useful for your future career?
How many languages do you speak?
Do you plan to learn other foreign languages? Which one(s)? Why?

5. Future career prospects

What job do you hope to do after your studies?
What type of company would you like to work for?
What skills do you think these companies look for in their new employees?
Would you like to work in another country? Why? Which one?
Would you like to run your own company? Why? In what business sector?
How difficult is it to find a job when you graduate?

6. Interests

Do you have any hobbies? If so, what is it?
Do you play any sport? If so, which one? How often? Are you a member of a club ?
Do you play for the university? Do you take part in official competitions?
Have you ever won any competition?
Do you like music? What sort ?
Do you play an instrument? Which one?
What is there to do in the evenings in Troyes?
Do you prefer watching television or going to the movies?
What sort of films/programmes do you like watching?
Do you read? What do you like reading?

Pour cette activité, une **interactivité de type 2** sera plus appropriée.

Cinquième tâche : envoyer un message à votre locuteur (5 minutes)

Vous devez envoyer un message à votre interlocuteur pour prendre rendez-vous et lui expliquer ce que vous souhaitez faire, c à d vous entraîner pour le test Bulats. Expliquez-lui ce que vous attendez de lui (qu'il vous pose des questions de la liste, qu'il vous donne ses impressions sur vos réponses et surtout qu'il vous dise lorsqu'il ne vous comprend pas). Enfin, joignez une copie de la liste de questions que votre interlocuteur devra utiliser. Dans tous les cas, j'apprécierais que vous me mettiez en copie du message que vous allez envoyer.

Bonne conversation !

Semaine 15

Le 10 mai 2006

Bonjour à tous, nous en sommes aujourd'hui à la quinzième semaine, plus que 3 semaines avant le vrai test.

Que vous suiviez ou non le programme à la lettre, il est important de ne pas ralentir le rythme de vos activités de conversations. Il est même préférable d'accentuer la fréquence de vos contacts. Les contacts à l'écrit sont également un bon entraînement pour améliorer votre niveau global.

Première tâche : conversation numéro 13 (une heure)

Vous devriez faire votre treizième conversation en anglais cette semaine.

N'oubliez pas d'envoyer à l'avance un e-mail pour expliquer brièvement à votre interlocuteur ce que vous attendez de lui, c à d qu'il vous pose des questions à partir d'une liste que vous lui aurez transmise, qu'il écoute vos réponses, qu'il vous donne son appréciation et **qu'il vous interrompe lorsqu'il ne comprend pas**. Je vous rappelle que pour cette conversation, il est souhaitable d'avoir recours à une **interactivité de type 2**, c à d où vous parlerez beaucoup et où votre interlocuteur écoutera.

Deuxième tâche : évaluer votre conversation numéro 13 (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre conversation, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains problèmes qui auraient pu survenir lors de l'activité. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de la section **Evaluation de l'Activité 4** (que vous trouverez sur le site).

Troisième tâche : donner vos impressions sur le forums « Echanges / commentaires » (5 minutes)

J'aimerais que vous preniez 5 minutes de votre temps pour rapporter vos impressions dans le forum « Echanges/comments ».

Quatrième tâche : préparer la conversation 14 (5 minutes)

Dans la deuxième partie du test oral BULATS, vous devrez faire une courte présentation d'une minute à partir d'informations qui vous seront transmises. Pour réussir cette partie du test vous devrez entre autres choses organiser votre présentation et tenter de justifier vos arguments lorsque ce sera approprié de le faire. Pour cette quatorzième conversation, je vous propose de vous entraîner, sous forme de jeu, à parler de façon spontanée pendant environ une minute. Vous devrez faire preuve de réactivité et être organisé.

Il s'agit de faire trois énoncés différents et de tenter de les justifier à partir d'un mot que votre interlocuteur vous aura donné, peu importe le thème. Vous parlerez ainsi en principe pendant environ une minute. Je vous suggère d'avoir recours à une montre pour mieux apprécier le temps de parole. Lorsque vous aurez terminé de parler pendant environ une minute, il est important que votre interlocuteur donne son appréciation, c'est-à-dire est-ce qu'il a compris ce que vous venez de dire ? Est-ce qu'il peut vous proposer du vocabulaire qui vous manquait ?

Il sera plus intéressant et stimulant si votre interlocuteur participe au jeu. Ainsi, lorsque votre interlocuteur aura terminé de donner son appréciation, il devra s'exécuter à son tour pendant une minute en français à partir d'un mot que vous lui proposerez. Donnez-lui ensuite votre appréciation. Vous devrez donc continuellement alterner l'usage du français et de l'anglais.

Voici un exemple : supposons que votre interlocuteur vous donne le mot « red ». Vous pouvez dire les choses suivantes :

« Ok, red reminds me **first** of blood, **because** I saw the other day a horror movie in which there were living dead people killing other people **and so** there was a lot of blood. **Then**, red reminds me **also** of Ferrari. **I think** it's the most important colour for this car builder **as** we often see red Ferrari cars. **Moreover**, I think that when you say Ferrari, the picture that comes to your mind is a red car. **Finally...**»

Les parties en **caractères gras** servent à organiser la présentation, tandis que les parties en **caractères gras rouges** servent à introduire la justification des énoncés.

Pour vous préparer, vous n'avez qu'à expliquer brièvement ce jeu par écrit à votre interlocuteur lorsque vous prendrez rendez-vous avec lui.

Cinquième tâche : envoyer un message à votre locuteur (5 minutes)

Vous devez envoyer un message à votre interlocuteur pour prendre rendez-vous et lui expliquer ce que vous souhaitez faire, c'est-à-dire faire un jeu (play a game). Expliquez-lui ce que vous attendez de lui, c'est-à-dire qu'il participe à votre jeu en donnant un mot lorsque c'est à votre tour de jouer et en essayant de faire des énoncés (statements) à partir d'un mot français lorsque c'est à son tour de jouer. Dans tous les cas, j'apprécierais que vous me mettiez en copie du message que vous allez envoyer.

Bonne conversation !

Semaine 16

Le 17 mai 2006

Bonjour à tous, nous en sommes aujourd'hui à la seizième semaine. Je sais que je vous ai annoncé qu'il restait 3 semaines avant le vrai test la semaine dernière mais je me suis trompé, en fait il reste aujourd'hui 3 semaines avant le vrai test.

Que vous suiviez ou non le programme à la lettre, il est important de ne pas ralentir le rythme de vos activités de conversations. Il est même préférable d'accentuer la fréquence de vos contacts. Les contacts à l'écrit sont également un bon entraînement pour améliorer votre niveau global.

Première tâche : conversation numéro 14 (une heure)

Vous devriez faire votre quatorzième conversation en anglais cette semaine.

N'oubliez pas d'envoyer à l'avance un e-mail pour expliquer brièvement à votre interlocuteur ce que vous attendez de lui, c'est à dire qu'il joue à un jeu avec vous et **qu'il vous donne son appréciation de votre performance**. Pour cette activité, vous devrez avoir recours à une **interactivité de type 1**, c'est à dire où vous parlerez tous les deux de la façon la plus naturelle possible. Je vous rappelle que vous devrez alterner continuellement le français et l'anglais.

Deuxième tâche : évaluer votre conversation numéro 14 (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre conversation, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains problèmes qui auraient pu survenir lors de l'activité. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de la section **Evaluation de l'Activité 4** (que vous trouverez sur le site).

Troisième tâche : donner vos impressions sur le forums « Echanges / commentaires » (5 minutes)

J'aimerais que vous preniez 5 minutes de votre temps pour rapporter vos impressions dans le forum « Echanges/commentaires ».

Quatrième tâche : préparer la conversation 15 (30 minutes)

Dans la troisième partie du test oral BULATS, vous devrez poser des questions à l'examineur pour obtenir des informations. Je vous rappelle que pour réussir cette partie du test, vous devrez entre autres choses utiliser des questions indirectes et organiser votre discours.

Enfin, pour augmenter vos chances de bien réussir l'ensemble du test oral BULATS, vous devez vous assurer de bien comprendre les consignes qui vous seront transmises ainsi que le vocabulaire utilisé par l'examineur ou bien contenu dans les documents qui serviront de support au test. Il se peut donc que vous soyez amené à signifier en anglais votre incompréhension à l'examineur.

Pour cette quinzième conversation, je vous propose de vous entraîner à poser des questions indirectes et à signaler à votre interlocuteur lorsque vous ne comprenez pas ou bien que vous n'êtes pas sûr de vraiment comprendre.

Pour réaliser cet entraînement, je vous propose de choisir un texte en anglais, peu importe le texte (il peut s'agir des paroles d'une chanson, du script d'un épisode de série télévisée ou simplement un article de journal) de le lire complètement et de souligner tous les mots que vous ne comprenez pas. Lors de la conversation, vous devrez poser des questions à votre interlocuteur pour connaître le sens de ces mots. Je vous suggère d'alterner l'utilisation des questions directes et indirectes.

Voici, pour rappel, la différence entre une question directe et une indirecte pour, par exemple, connaître le sens d'un mot. Vous pourriez dire :

Question directe : What does it mean? (inversion du sujet “it” avec l’auxiliaire does que vous avez ajouté pour pouvoir formuler votre question)

Question indirecte: Could you tell me what it means? (utilisation de l’expression « Could you tell me » pour introduire la question « what it means » qui elle ne contient pas d’inversion sujet-verbe, pas d’ajout d’auxiliaire et le “s” de la 3ème personne sur le verbe “means” est maintenu.)

Vous pouvez également utiliser les expressions suivantes pour introduire une question indirecte :

- I’d like to know... ;
- Can you tell me... ;
- Do you happen to know...;
- Would you mind telling me...;
- What I also need to know is ...;
- Could you give me an idea of...;

Enfin, vous devrez également utiliser les **stratégies de communication** (qui sont dans le document de présentation des activités sur le site **Bilingual Conversations Bilingues**) pour dire que vous ne comprenez pas ou pour arriver à vous faire comprendre lorsque ce sera nécessaire. Pour rappel, voici ces **stratégies de communication** :

1° Lorsque vous ne comprenez pas :

- Dites au locuteur que vous ne comprenez pas : « *I’m sorry I don’t understand.* » ;
- demandez au locuteur de répéter plus lentement : « *Could you repeat more slowly, please ?* » ;
- Demandez au locuteur d’écrire ce qu’il vient de dire : « *Could you write down what you’ve just said, please ?* » ;
- Demandez au locuteur d’expliquer un mot ou une expression qu’il vient de dire : « *Could you explain what you’ve just said, please ?* » ;
- Demandez au locuteur d’expliquer un mot ou une expression qu’il vient d’écrire : « *Could you explain (le mot ou l’expression), please ?* » ;
- Dites au locuteur d’attendre quelques instants pour vous permettre d’utiliser votre dictionnaire : « *I’m sorry, could you hold on for a few minutes while I’m using my dictionary ?* » ;
- Dites au locuteur que vous n’arrivez vraiment pas à comprendre cette partie et que vous souhaitez passer à autre chose : « *I’m sorry, I really don’t understand. Can we move on to something else ?* » ;

2° Lorsque le locuteur ne vous comprend pas :

- Répétez plus lentement ;
- Choisissez des mots différents ;
- écrivez votre question/ énoncé à l’écran ;
- demandez-lui s’il ne comprend pas un mot ou toute la phrase : « *Is it just one word or the whole sentence that you don’t understand ?* » ;
- s’il s’agit d’un seul mot, demandez-lui si ce mot veut dire quelque chose pour lui (peut-être est-ce un faux ami ou bien que ce mot n’existe pas en anglais : « *Does (le mot) mean anything to you ?* ») ;
- s’il s’agit d’une ou plusieurs phrases, demandez-lui de vous proposer une alternative possible (même si ça n’a rien à voir avec la conversation) : « *Could you give me an example of something I could say here ?* » et reportez-vous au 1° si nécessaire après sa réponse.

Pour cette activité, vous devriez avoir recours à une **interactivité de type 1**, c à d où vous parlerez tous les deux de la façon la plus naturelle possible.

Cinquième tâche : envoyer un message à votre locuteur (5 minutes)

Vous devez envoyer un message à votre interlocuteur pour prendre rendez-vous et lui expliquer ce que vous souhaitez faire, c à d lui poser des questions sur du vocabulaire à partir d'un texte. Expliquez-lui ce que vous attendez de lui, c à d qu'il vous aide à comprendre les mots difficiles. Dans tous les cas, j'apprécierai que vous me mettiez en copie du message que vous allez envoyer.

Bonne conversation !

Semaine 17

Le 24 mai 2006

Bonjour à tous, nous en sommes aujourd'hui à la dix-septième semaine, avant-dernière semaine avant le vrai test.

Première tâche : conversation numéro 15 (une heure)

Vous devriez faire votre quinzième conversation en anglais cette semaine.

N'oubliez pas d'envoyer à l'avance un e-mail pour expliquer brièvement à votre interlocuteur ce que vous attendez de lui, c à d qu'il réponde à vos questions pour vous aider à comprendre du vocabulaire et qu'il vous dise s'il comprend vos questions. Je vous rappelle que pour cette activité, vous devriez avoir recours à une **interactivité de type 1**, c à d où vous parlerez tous les deux de la façon la plus naturelle possible.

Deuxième tâche : évaluer votre conversation numéro 15 (15 minutes)

Lorsque vous aurez terminé votre conversation, il sera très important d'évaluer vous-même votre performance en vue de vous améliorer la prochaine fois et éventuellement pour régler certains problèmes qui auraient pu survenir lors de l'activité. Pour cette auto-évaluation, je vous suggère de suivre les instructions de la section **Evaluation de l'Activité 4** (que vous trouverez sur le site).

Troisième tâche : donner vos impressions sur le forums « Echanges / commentaires » (5 minutes)

J'aimerais que vous preniez 5 minutes de votre temps pour rapporter vos impressions dans le forum « Echanges/commentaires ».

Quatrième tâche : derniers préparatifs avant le test

Lorsque vous aurez terminé cette dix-septième semaine du programme, il vous restera en principe plus ou moins une semaine avant le test. Durant cette semaine, si c'est possible pour vous, je vous suggère de multiplier les échanges avec un ou des interlocuteurs anglophones. Vous pourriez en profiter pour refaire une ou des conversations que vous avez déjà faites ou tout simplement parler du test que vous allez devoir passer. Vous pourriez expliquer à votre interlocuteur en quoi consiste ce test, quand vous devrez le faire et pourquoi c'est si important pour vous de le réussir. Le fait d'expliquer ce qu'on va devoir faire est souvent très utile ; c'est un peu comme une répétition générale et ça vous aidera à mieux anticiper ce qui vous attend.

Cinquième tâche : évaluer vos progrès et le programme

Comme je vous l'avais annoncé dans le formulaire de consentement, les résultats que vous obtiendrez au test Bulats seront pris en compte dans le cadre de mon expérimentation pour mesurer votre progrès. A partir de ces résultats et des résultats des autres candidats, je pourrai vous donner une appréciation

de votre travail. Je ne pourrai donc vous communiquer cette appréciation qu'au moment où les résultats nous auront été transmis.

Je vous avais également annoncé que je vous demanderais de remplir un questionnaire de sortie. Je vous recontacterai individuellement pour remplir ce questionnaire lorsque vous aurez passé votre entretien pour l'oral du Bulats, donc vers la mi-juin.

D'ici là, bon courage, bonne chance pour vos examens et n'hésitez pas à me contacter en cas de besoin.